PRZYJACIEL SZKOŁY

Nr. 14 20 WRZEŚNIA 1928 ROK VII

PIERWSZY KURATOR OKRĘGU SZKOLNEGO POZNAŃSKIEGO.

Z dniem 30 czerwca 1928 r. przeszedł w stan spoczynku pierwszy kurator okręgu poznańskiego p. Bernard Chrzanowski, który piastował ten urząd od dnia 24 stycznia 1921 r. Z tej okazji podajemy szkic dotychczasowej Jego pracy zawodowej, społecznej i publicznej.

Urodził się 27 lipca 1861 r. w Wojnowicach pod Bukiem. Ukończywszy w r. 1880 gimnazjum Marji Magdaleny w Poznaniu, poszedł na uniwersytet do Krakowa; zamierzając się oddać studjum historji, zapisał się pierwotnie na wydział filozoficzny, po pół roku jednak przeszedł na wydział prawny. Nie zaniedbując historji, pracował w seminarjach historycznych profesorów: Stanisława Smolki i Wincentego Zakrzewskiego. Z Krakowa udał się na uniwersytet do Berlina, na wydział prawny. Tam pracował w seminarjum ekonomicznem profesora Gustawa Schmollera, pisząc w niem dwie prace:

a) O cechach średniowieczu (Das Zunftwesen im Mittelalter),

b) O wewnętrznych dziejach Polski za Stanisława Augusta. Praca ta została ogłoszona w Schmollera „Jahrbuch für Gesetzgebung und Verwaltung“ — Berlin 1884.

Po złożeniu pierwszego egzaminu państwowego, t. zw. referendarjuszowskiego, w 1884 r. odbywał praktykę sądową w Saksonji w miastach Torgawa, Stendal, Halle nad Salą, Wittenbergu i Naumburg nad Salą. Będąc w Halli, pracował w seminarjum uniwersyteckiem statystycznem profesora Jana Conrada.

Po złożeniu drugiego egzaminu państwowego w 1890 r. osiadł jako adwokat w Poznaniu przy sądzie ziemiańskim (Landgericht). W latach 1909 — 1919 pracował także w zarządzie „Banku Przemysłowców“ w Poznaniu. W tym czasie ukazała się praca p. t. „Bank Przemysłowców“. Z listy adwokatów wypisał się w 1920 r.

Z chwilą utworzenia ministerstwa b. dzielnicy pruskiej został powołany na stanowisko podsekretarza stanu, następnie w styczniu 1921 r. na stanowisko kuratora okręgu szkolnego poznańskiego.

W czasie adwokatury występował jako obrońca w szeregu procesów karnych politycznych, między innemi w procesach prasowych, o tajne związki, w procesach młodzieży gimnazjalnej w Gnieźnie, młodzieży polskiej uniwersytetów niemieckich, o strajki szkolne, o przekroczenia przepisów prawa w stowarzyszeniach, jak i w procesach przed trybunałem administracyjnym (Oberverwaltungsgericht w Berlinie) w sprawach sokolstwa oraz używania języka polskiego na zebraniach itp.

W pracy społecznej bierze p. Bernard Chrzanowski żywy udział. Między innemi sprawował urząd 1) przewodniczącego Związku Sokolstwa w Rzeszy Niemieckiej przez lat przeszło 25 do r. 1919 — popierając w towarzystwach sokolskich samopomoc oświatową (artykuły w czasopiśmie „Sokół"); 2) przewodniczącego Towarzystwa Wykładów Ludowych imienia Adama Mickiewicza — jako jego założyciel — przez lat dziesięć od 1899 r. do czasu uniemożliwienia wykładów nowem prawem niemieckiem o stowarzyszeniach, t. j. do 1908 (patrz sprawozdanie „Dziesięć lat Tow. Wykł. Ludowych" — Poznań 1910); 3) przewodniczącego sekcji kulturalnej „Straży", organizując nadal zapoczątkowane w 1905 r. tajne wycieczki wakacyjne młodzieży szkolnej i pozaszkolnej z Pomorza i Wielkopolski do Krakowa na czas kilkutygodniowy przez lat 10, t. j. do r. 1914; 4) członka zarządu Towarzystwa Czytelni Ludowych w Poznaniu, względnie prezesa rady głównej od 1895 do 1924. W tymże czasie wygłosił liczne referaty na walnych zebraniach i wykłady, pomagał przy zreformowaniu T. C. L. i utworzeniu działu przezroczy do odczytów, oraz gorąco poparł ks. Ludwiczaka przy założeniu pierwszego uniwersytetu ludowego typu duńskiego. Oprócz tego pracował w innych towarzystwach (harcerstwo) i komitetach oświatowych.

Od r. 1901 do 1910 posłował do parlamentu niemieckiego jako poseł miasta Poznania. Przemawiał kilkakrotnie przy budżecie ministerstwa sprawiedliwości, charakteryzując walkę policji, prokuratury i sądów pruskich przeciw literaturze i sztuce polskiej, przy budżecie kanclerza omawiał sprawę wydaleń, przy bud-

żecie ministerstwa spraw zagranicznych występował przeciw szkołom niemieckim na ziemiach słowiańskich, przemawiał również przy wniosku o naukę religji w języku ojczystym, uzasadniał wniosek o zmianę § 131 kodeksu karnego. Wniosek został przez parlament uchwalony.

P. Bernard Chrzanowski był karany wyrokami sądów pruskich o przekroczenie przepisów prawa o stowarzyszeniach (dwa razy), o wywieszenie barw polskich, o obrazę urzędnika policyjnego oraz o podburzenie klas ludności (za śpiew „Boże coś Polskę").

Ogłosił wiele rozpraw i szkiców z dziedziny oświatowej, literackiej, politycznej, krajoznawczej itd. Głośne są jego prace, szerzące kult polskiego morza przed odzyskaniem niepodległości: „Na kaszubskim brzegu", „Z wybrzeża i o wybrzeżu".

Dorobek literacki przedstawia się w sposób następujący:

A. Z dziedziny oświatowej:

1) Szkice: „Nasze położenie kulturalne w zaborze pruskim" — Poznań 1905,
2) „W sprawie wydawnictw ludowych" — Poznań 1911,
3) „Oświata ludowa i jej pracownicy" — Poznań 1912, (odbitka z *Brzasku*),
4) „Sposób zogniskowania oświatowej pracy przez komitety powiatowe" — Poznań 1913,
5) „Książka a wojna" — Poznań 1915,
6) „Wychowawcze znaczenie opowiadanej bajki" — Poznań 1916,
7) „Organizacje oświatowe a państwo" — Poznań 1919 r. (*Przegląd Oświatowy*).

B. Wykłady popularne dla Towarzystw Czytelni Ludowych (do przezroczy):

1) „Nad polskiem morzem" — Poznań 1913 (dwa wykłady),
2) „Robotnik w sztuce" — Poznań 1913,
3) „Kruszwica i Lednica" — Poznań 1913,
4) „Ustęp z dziejów polskiej jazdy" (Historja pułku lekkon. polskiej gwardji Napoleona I) Poznań 1912 (dwa wykłady).

C. Z dziedziny literatury:

1) „Tęsknota za krajem w naszej literaturze" — (*Przegląd Poznański*) 1890,

2) „Z ojczyzny" — Lwów, Książnica Polska 1923,
3) „Szkoła w twórczości Stefana Żeromskiego" (*Przyjaciel Szkoły* — Poznań 1926, Nr. 7—9).

D. Z dziedziny politycznej:
1) „Niemcy i Słowianie" — Poznań 1906 — (*Straż*),
2) „Ze wspomnień o Maksymiljanie Jachowskim" (*Strażnica Zachodnia* — 1926, zeszyt I).

E. Z dziedziny krajoznawczej:
1) „Na kaszubskim brzegu" — Poznań 1910,
2) „Z wybrzeża i o wybrzeżu" — Poznań 1917, II wydanie 1920 (Książnica Polska) i szereg artykułów krajoznawczych.

F. W *Przyjacielu Szkoły* opublikowano:
1) „Słowo wstępne" Kuratora Bernarda Chrzanowskiego (Rok I, 1922, zeszyt 1—2, str. 1).
2) „Tekst przemówienia, wygłoszonego na powitanie Prezydenta Rzeczypospolitej w Seminarjum Nauczycielskiem w Ostrzeszowie" (r. IV, zeszyt 10, str. 307).
3) „Tekst przemówienia z okazji otwarcia Szkolnego Ogrodu Botanicznego w Poznaniu" (r. IV, zeszyt 17, str. 491).

Oto w krótkich słowach obraz pracy pierwszego kuratora okręgu szkolnego poznańskiego do dnia 30 czerwca 1928 roku. Z zajęć życia jego, to ostatnie było mu najmilsze.

Poznań. Kazimierz Błaszczyński.

*

Jako uzupełnienie przytaczamy poniżej odezwę pożegnalną p. Kuratora, ogłoszoną w Dzienniku Urzędowym Kuratorjum Okr. Szk. Pozn. z dnia 1 czerwca 1928, słowo wstępne p. Kuratora z pierwszego zeszytu „Przyjaciela Szkoły", wydanego w stycznia 1922 r. i kilka charakterystycznych wypowiedzeń, zaczerpniętych z broszurki prof. Stefana Papée, poświęconej czcigodnej osobistości pierwszego Kuratora O. S. Poznańskiego, szczególnie jego działalności wychowawczej i literackiej.

Pożegnanie.

Obejmując urząd pierwszego Kuratora Okręgu Szkolnego Poznańskiego, wezwałem nauczycielstwo do wzajemnego poznania się, do zbliżenia, aby zgodnie wychowywało obywateli dla całej Ojczyzny. — Mam uczucie, że wspomniane wówczas przeze mnie rozbiorowe rany się zabliźniły, że nauczycielstwo zajmuje się już ze spokojem wychowaniem młodzieży.

W jednem z pism do mojej władzy zwierzchniej roku zeszłego zaznaczając, że tworzenie dobrego szkolnictwa zależne jest nie od twardej ręki, lecz przedewszystkiem od jego umiłowania przez nauczycielstwo, inspektorów, wizytatorów a czasem i kuratora, twierdziłem, że taki dobry duch, będący bezwątpienia najcenniejszym walorem szkolnictwa, w okręgu poznańskim istnieje. — Mam przekonanie, że nie minąłem się z rzeczywistością, że tak jest naprawdę.

Dzisiaj, opuszczając urząd, dziękuję za to umiłowanie szkoły pp. nauczycielkom i pp. nauczycielom, pp. kierownikom i dyrektorom, także pp. inspektorom, pp. wizytatorom i pp. naczelnikom Wydziału, najbliższym moim współpracownikom i wszystkim urzędnikom Kuratorjum, dziękuję z serca, bo to przecież ich wspólnej, nieustannej, gorliwej, sumiennej, gorącej pracy owoc. Ustępuję wzruszony, bo z zajęć życia mojego to ostatnie było mi najmilszem...

Odchodząc, mam prośbę do nauczycielstwa. Skłania mnie do niej troska, może niezupełnie uzasadniona, lecz szczera. Oto wychowując obywateli dla Ojczyzny, a więc i dla Państwa, — ono jest przecież jej niepodległości, jej swobodnego, zupełnego rozwoju warunkiem, — niech nauczycielstwo nie dopuści nigdy do zachwiania w młodzieży sobie powierzonej uczuć posłuszeństwa dla tego Państwa przedstawicieli, widomych jego symbolów, dla jego zarządzeń, dla niego samego. Byłoby to dla młodych, niewychowanych jeszcze umysłów i serc tych dzieci i tej młodzieży — trucizną; dorósłszy, mogłaby nieświadomie szkodzić własnemu Państwu. Niech więc nauczycielstwo wychowuje młodzież w miłości Ojczyzny a w karności dla Państwa. Niech Bóg w tem dopomoże!

Poznań, 31 maja 1928. Kurator Okręgu Szkolnego: *Bernard Chrzanowski.*

Słowo wstępne do pierwszego zeszytu *Przyjaciela Szkoły.*

Dobrą nazwę wybrano dla nowego pisma. Jest „Nauczyciel Polski", organ jednego związku; jest „Głos Nauczycielski" jako organ związku drugiego; ponad niemi staje teraz „Przyjaciel Szkoły". Będzie on także i nauczycielowi życzliwy, bo przecież dla niego przeznaczony, lecz będzie przyjazny przedewszystkiem — szkole. O nią będzie najpierw dbał; ją będzie miał na pierwszem miejscu na myśli; ona będzie dla niego przed nauczycielem, ona, ta — polska szkoła.

Powie kto, że niema przeciwieństwa między nauczycielem a szkołą. Być nie powinno. Nauczyciele mają jednak swe ludzkie troski i radości, niechęci i umiłowania. Wszystko to niezawsze godzi się ze szkołą i może chcieć iść przed szkołą. Chociażby naprzykład miłość własnej doli lub niewątpliwie własnych dzieci. A szkoła chciałaby te miłości, co najmniej miłość własnej doli, zagarnąć wyłącznie dla siebie, dla — swych dzieci.

W powieści Stefana Żeromskiego „Charitas" jest nauczycielka, która w czasie bitwy uciekając z życiem przed strzałami armatniemi, pożogą, okrucieństwem, zabiera ze sobą — książki szkolne. A znalazłszy w schronieniu, w pieczarach zamczyska gromadę dzieci — uczy je, bez względu na huk wystrzałów, „pilnie, ze spokojem, z opanowaniem siebie i dusz dzieci, z pogardą głodu, przejmującego zimna i dzikiej wojny, huczącej nad ziemią". Otóż taką przez szkołę pochłoniętą nauczycielkę przywodzi na pamięć „Przyjaciel Szkoły".

Poznań, 1 stycznia 1922. *Bernard Chrzanowski.*

„Słowo *„kultura“* nabrało u nas szczególnego znaczenia; znaczenia jakiegoś wstrętnego widziadła, jakiejś zmory uśmiechającej się i głaszczącej nas obłudnie, a pijącej równocześnie naszą krew, niszczącej nas na własnej naszej ziemi. Gdy mówią o „kulturze“, staje nam przed oczami nauczyciel, prowadzący polskie dzieci w odświętnych strojach z muzyką na festyny, a chłoszczący je przy nauce pacierza; widzimy policjanta czy żandarma, troszczącego się dla nas o dobre drogi bez wyboi i dziur, a plądrującego po izbach naszych za polskiemi elementarzami. Gdy mowa o „kulturze“, przypominają się nam prawa, budujące dla nas wspaniałe gmachy, pełne obrazów i rzeźb — muzea, a nieomal zabraniające nam na własnej ziemi zwykłą chatę zbudować; przypominają nam się mężowie stanu i pisarze, zaznaczający naszą pracowitość i oszczędność, a głoszący równocześnie właśnie dlatego wygłodzenie, wytępienie nasze. — Tego dziwnego znaczenia nabrało jednak to słowo tylko tutaj, pod wpływem pruskiej kultury. Oznacza ono bowiem w rzeczywistości naprawdę to, co każdy naród najlepszego dla siebie i ludzkości całej ze siebie wydaje.“

W tych słowach skreślił Bernard Chrzanowski „Nasze położenie kulturalne w zaborze pruskim“ na wiecu „Straży“ w Poznaniu 20 czerwca 1905 r., zachęcając rodaków do obrony polskiej kultury przed niebezpieczeństwem zagłady, tu właśnie, „na tej historycznie najwięcej polskiej ziemi“ i na tej „dla naszego narodu najcenniejszej, bo ku morzu sięgającej.“

„Dusza — mimoza w ciele polityka. Najsubtelniejszy może człowiek na gruncie poznańskim... Postać delikatna, głos przyciszony, pewna prawie nieśmiałość w obcowaniu z ludźmi. Uosobniony liryzm miękki, za ziemię ulatający. Rozgrzewa się w atmosferze literatury i sztuki. Tutaj właściwa jego ojczyzna. Na biurku adwokacko-poselskiem obok *„Reichsgesetz'ów“* i foljałów sprawozdań *„Reichstagu“* — tomiki Słowackiego. Wśród szaf z aktami — rysunek Wyspiańskiego. To relikwja, ku której właściciel spogląda tęsknie — nabożnie. On jeden z pierwszych w Polsce, z pewnością pierwszy w Wielkopolsce, poznał się na genjuszu krakowskiego mistrza, i to jeszcze zanim część młodych zaczęła grzmieć w trąbę sławy. Bodajże pierwszy wygłosił odczyt o *„Legjonie“*. I pielgrzymował do Krakowa, by z drżącym, jak u młodego studenta, sercem uścisnąć dłoń twórcy *„Wesela“* i wyrywa się licznym swym zajęciom i teraz, by wysłuchać w Krakowie którejś z jego sztuk. W tych chwilach kontemplacji artystycznej jest całkowicie sobą. — I najszczęśliwszy jest też, najbardziej promieniejący duchem, gdy wrażeniami i myślami artystycznemi może się dzielić z publicznością. Najpiękniejsze to lata w jego życiu, gdy rozpoczął działalność publiczną odczytami i wogóle pracą kulturalną. Działał z katedry prelegenckiej w sposób prawdziwie dobroczynny: ciepłe, jasne snopy światła rozsiewał.“

Wilhelm Feldmann: „Sylwetki współczesnych polityków polskich“. — *Krytyka* 1909.

„Jakie wychowanie obywateli taką potęga państwa. Podstawą wychowania szkoła; ona zatem i podstawą państwa. Od niej zależy możność zrozumienia istoty państwa i jego potrzeb, odczucia przez Polaków idei Polski.

Takiej szkoły doskonałej w żadnej z trzech dzielnic polskich dotychczas niema. W zaborze austrjackim jej jest najwięcej, lecz nie wystarcza co naj-

mniej jej liczba; w zaborze rosyjskim tworzy się ta szkoła od lat niewielu i to niewszędzie; w dzielnicach dotychczas pruskich powstaje ona w tych dniach dopiero.

Ku szkole zwrócić się musi dlatego cała najpotężniejsza siła narodu. Wyrazem jej państwo. Szkoła winna być więc w pierwszym rzędzie jego dziełem. Całą zdolność swą organizacyjną, lwią część środków materjalnych, co najprzedniejsze siły duchowe winno państwo skierować ku szkole. To jego najpierwsze, najważniejsze oświatowe zadanie na lat szereg cały, co najmniej na pierwsze lat dziesiątki państwowego życia. Takieześrodkowanie sił ku szkole to hasło dla polskiego rządu."

„Organizacje oświatowe a państwo". *Przegląd Oświatowy* 1919.

„Kształcisz się nie dla siebie, lecz dla drugich, dlatego, by nabytą wiedzą służyć innym, mniej od ciebie wiedzącym."

„U nas każda wiedza winna służyć narodowi, oświacie ludu, być altruistyczną. Sybarytyzm duchowy, nadmierne upodobania estetyczne, to rozrzutność w czasach dzisiejszych. Gdy rabują nam zboże, trudno zajmować się kwiatami; gdy ziemię, język, duszę nam zabierają, nie czas na egoistyczne duchowe zbytki."

„Oświata ludowa i jej pracownicy", Poznań 1912.

„Znamieniem odrębnem naszej literatury nie jest sam patrjotyzm, bo kierunek patrjotyczny znajdziemy w każdej literaturze, lecz dopiero w tym patrjotyzmie nostalgja."

„Tęsknota za krajem w naszej literaturze". Poznań 1896.

„Czem kto wyżej, na czele stoi, tem łatwiej mu nieraz tłumy „hańba" i „zdrajca" wołają.

A więc nie chodźcie za hasłami wielu stronnictw, nawzajem na siebie napadających, kłócących ludzi między sobą i każących widzieć jednym i drugim w sobie nietylko przeciwników politycznych, lecz szubrawców. Ileby to szkody Polsce oszczędzono, gdyby ludzie bez uprzedzeń partyjnych do siebie się zbliżyli, myśli wymienili i poznali!

A więc nie dzielcie swoich na stany muszące rzekomo siebie, jeżeli nie nienawidzieć, to uważać za wręcz przeciwne sobie gromady, lecz chciejcie poznać dolę i niedolę tych, do których stanu nie należycie; starajcie się zrozumieć ich myśli, odczuć ich uczucia, przenieść w ich duszę, a nie podsuwajcie im zaraz wrogich zamiarów.

A więc odrzućcie to przez podziały zaszczepione, ustami i pismem utwierdzone, lekceważenie innych dzielnic, a wynoszenie własnej dzielności, lecz otwierając oczy i uszy przy zbliżaniu się do braci otwórzcie równocześnie także i serca.

A więc na koniec bądźcie wyrozumiali i dla wiar nie waszych i dla narodów obcych, szanujcie i jedne i drugie! „Uszanowanie dla każdej narodowości, dla niepodległości ludów, równie jak dla prawa każdego człowieka, równie jak dla wolności osobistej" — mówi August Cieszkowski w „Ojcze Naszu" — „jest warunkiem skojarzenia Ludzkości."

„Do młodzieży akademickiej". — *Brzask* 1920.

TRUDNOŚCI NAPOTYKANE W DZISIEJSZEJ SZKOLE PRZY WYCHOWANIU.*)

Gdy rozmawiałem z nauczycielami o potrzebie położenia większego nacisku na wychowanie, usłyszałem:

— Tak! My to wszystko uznajemy, ale my na to nie mamy czasu!

Odpowiedź szczera i niestety zupełnie prawdziwa. Na sprawy wychowawcze niema w szkole powszechnej czasu. Czasu tego nie przewidziano w programach, i już zgóry przesunięto te sprawy albo poza godziny lekcyj, albo też skazano je na dorywcze traktowanie „przy sposobności".

Powie mi jednak ktoś, że wychowywać powinno się na wszystkich lekcjach — każda lekcja naukowa musi mieć pewien pierwiastek wychowawczy, boć przecież i samo nauczanie nie inny tylko wychowawczy ma cel. Zapewne! Ale jeżeli mówimy o wychowawczej organizacji szkoły, to musimy pamiętać, że z organizacji tej wynikną różne sprawy, na załatwienie których należy koniecznie czas wyznaczyć! Trzeba będzie przecież z temi dziećmi odbywać jakieś posiedzenia, trzeba będzie to i owo zrobić, a na to wszystko wśród dzisiejszych zajęć szkolnych niema miejsca. Kładąc nacisk na wykształcenie formalne, nabiliśmy programy wszystkiem, co tylko w czasie układania komuś przyszło do głowy — w dodatku, ze względów oszczędnościowych, objuczyliśmy nauczyciela nadmierną ilością godzin, a że i płacimy mu jak najmniej, dziwić się nie możemy, że nauczyciel, odrobiwszy przepisane godziny, stara się jak najprędzej wydostać się ze szkoły i szuka gdzieindziej dodatkowego zajęcia.

I to pierwsza trudność, na której utykają sprawy wychowawcze.

Sprawy wychowawcze powinny i muszą znaleźć miejsce w rozkładzie zajęć i muszą być wliczane do zajęć nauczyciela, podobnie jak wliczane są inne godziny lekcyjne. Zwiększy to wydatki, ale ostatecznie najwyższy czas, by miarodajne czynniki zrozumiały, że na wychowaniu przyszłych obywateli nie można robić oszczędności, bo te oszczędności zresztą nie będą

---

*) Jeden z rozdziałów obszerniejszej pracy, będącej w przygotowaniu pt. *O wewnętrznej organizacji szkoły powszechnej.*

oszczędnościami. O ile bowiem mniej wydamy na szkoły, o tyle zato więcej będziemy zmuszeni wydawać na więzienia.

Drugą trudność przy należytem uwzględnieniu wychowania stanowią braki w przygotowaniu do pracy nauczycielskiej. Nauczyciele uważają się za nauczycieli w dosłownem znaczeniu tego wyrazu. Starają się najczęściej o doskonalenie swej metody nauczania, ale mniej dokładają starań, aby wypracować należyte metody wychowawcze. Wychowanie staje się rzeczą przypadku — niema w szkole jasno określonej i wytyczonej drogi. Posiedzenia rady pedagogicznej, poświęcone wyłącznie sprawom wychowawczym, są rzadkością. A przecież te właśnie sprawy winny być możliwie wszechstronnie omawiane i budzić należyte zainteresowanie.

Ze sprawą organizacji szkoły pod względem wychowawczym łączy się tyle spraw, że nauczyciel, który ma się temi sprawami zająć, musi być nietylko teoretykiem-pedagogiem. Tu nie wystarczy poznanie ogólnych zasad wychowawczych, nie wystarcza stałe zapoznawanie się z literaturą pedagogiczną, prenumerowanie pism; oprócz tego musi nauczyciel wierzyć w swoją pracę i być człowiekiem praktycznym, musi mieć oczy szeroko otwarte na zjawiska życiowe i z tych zjawisk zdawać sobie sprawę. Winien też nauczyciel być dobrym organizatorem i posiadać wiele inicjatywy i wyrobienia życiowego. Nie łudźmy się, że niedojda życiowy potrafi wychować ludzi dzielnych. Takie cuda nie istnieją!

Dalej musi sam nauczyciel być człowiekiem uspołecznionym. Tu jednak zastanówmy się nad tem, co należy pod tym terminem rozumieć. U nas za człowieka uspołecznionego uważa się zazwyczaj osobnika, który należy do wszystkich organizacyj społecznych w danej miejscowości, nieraz nawet do organizacyj o sprzecznych celach i dążeniach (bo nie chce nikogo urazić), opłaca miesięczne składki, bywa na posiedzeniach, o ile dwa posiedzenia nie wypadną w jednym i tym samym terminie, bo wtedy, nie chcąc się nikomu narazić, na żadne nie idzie. Gdybyśmy takiego społecznika spytali, co właściwie zdziałał w towarzystwie, zdziwi się:

— Jakto co? Płacę składki, bywam na posiedzeniach. — Cóż wy więcej ode mnie chcecie?

Nie! Do tego typu niech nauczyciele nasi nigdy nie należą! Działalnością swą zapisali oni już chlubnie niejedną kartę w historji — niechże dalej troskliwie zapełniają ją na niwie społecznej. Ale ci, którzy już i dzisiaj na tem polu ze skutkiem pracują, przyznać muszą, że bardzo musieli nad sobą pracować, nim stali się pracownikami, prawdziwie użytecznymi, ludźmi, należycie uspołecznionymi. Ileż to różnych książek trzeba było przeczytać, ile różnych zdobyć doświadczeń. Trzeba było przejść kurs nauk społecznych i buchalterji i spółdzielczości. Tak! I wiedząc o tem, powinni starać się, aby innym nauczycielom pracę tę ułatwiono i to nietylko w interesie późniejszej pracy pozaszkolnej ale i w interesie samej szkoły, boć przecież, jeżeli w szkole ma panować właściwe i pełne życie, musi ta szkoła posiadać różne urządzenia społeczne. Bez tego nie może być mowy o pracy wychowawczej. A im te urządzenia będą doskonalsze, tem i potem wychowankowie nasi, gdy dorosną, racjonalniej i skuteczniej na niwie społecznej pracować potrafią.

Niemało utrudnia pracę wychowawczą w szkole powszechnej brak uświadomienia pedagogicznego u rodziców i niedość ścisły kontakt między domem rodzicielskim, a szkołą. Na ten temat wiele się już u nas mówiło i pisało, ale wiele jeszcze wody upłynie, zanim sprawy te wejdą na właściwą drogę. Wiele zależy tu od samego nauczyciela, o czem zresztą obszerniej wypadnie mi jeszcze mówić w innem miejscu.

Bardzo poważną przeszkodę, utrudniającą w szkole powszechnej pracę wychowawczą, stanowi rutyna i szablon. Już Dygasiński zwracał uwagę na tych poważnych wrogów pracy nauczycielskiej i to zupełnie słusznie. Każdy pracownik dąży do pewnego zmechanizowania swych czynności, ponieważ to ułatwia mu pracę — przed tem jednak powinien się bronić nauczyciel, bo praca jego, jeżeli ma być owocną, musi być twórczą. Jeżeli nauczyciel czynności swe wprowadzi na jedną stałą drogę, jeżeli dziś, jutro i pojutrze czynności swe będzie wykonywał w jednakowy sposób, wślad za jego zmechanizowaną pracą powlecze się nuda. Sam nawet nie spostrzeże, jak będzie się z każdym dniem oddalał od swych wychowanków, jak stanie poza właściwem życiem. Szkoła powszechna niepomna swoich swoistych zadań, bardzo często w urządzeniach swych stara się naśladować

szkoły średnie. Niektórym nauczycielom zdaje się, że zbliżenie szkoły powszechnej — zbliżenie zresztą pozorne — podnosi wartość szkoły, dodaje jej powagi. Zapatrywanie takie, jako zgruntu mylne, zwalczać należy gorliwie w interesie szkoły i wychowania przyszłych obywateli. Przez takie upodobnianie się, między innemi, wprowadza się do szkół powszechnych specjalistów. Mało tego, że pokratkowano dzień szkolny szablonowo na lekcje, każe się dzieciom wbrew wszelkim prawidłom i prawom psychologicznym co czterdzieści minut przystosowywać się do innych przedmiotów i przesuwamy jeszcze przed niemi co godzinę innego nauczyciela. Znam szkoły i to w stolicy nawet, gdzie już w klasie pierwszej na pierwszym roku nauczania pracują specjaliści. Inny pan czy pani kształci w języku polskim, inny w rachunkach itp. System taki wprowadza odrabianie lekcyj — ale dla wychowania jest niezmiernie szkodliwy. Przy takim systemie nie może też być mowy o koncentrowaniu nauki, nie mogą się wytworzyć zdecydowane wpływy wychowawcze — nie może być mowy o zżyciu się nauczyciela z dziećmi. Ustanawia się wprawdzie przy tym systemie, dla każdej klasy t. zw. „wychowawców", ale wychowawcy ci mimo najlepszych chęci nic nie mogą zdziałać, i są to raczej gospodarze klasy, administratorzy od usprawiedliwiania godzin, pisania cenzur, staranie się o kredę i zamykanie do kozy; poza pięknym tytułem nic jednak wspólnego z wychowaniem nie mają. Co więcej, tych wychowawców zmienia się jeszcze co roku, zależnie od widzimisię pana kierownika, a nieraz nawet i w ciągu roku, „gdy tak wypadnie". Taka organizacja i takie postawienie sprawy musi ujemnie oddziaływać na wychowanie, i tylko wyjątkowo uzdolniony nauczyciel przy całym wysiłku, minimalny, nie stojący zresztą w żadnym stosunku do włożonych wysiłków, wpływ na dzieci wywierać będzie.

Niemałe trudności przysparza wychowaniu przepełnienie klas. Znowu te nieszczęśliwe względy oszczędnościowe sprawiają, że klasy są przeładowane uczniami i liczba uczniów przekracza znacznie normę najwyższą, przyjętą dla klasy w krajach zachodnich, ustaloną na podstawie długoletniego doświadczenia (30—35). Pamiętać musimy, że ilość dzieci do skutku pracy stoi zawsze w odwrotnym stosunku: im więcej dzieci w klasie, tem skutek musi być mniejszy.

Podobnie jak przepełnienie klas, nadzwyczaj ujemnie na sprawy wychowawcze wpływa i przepełnienie budynków szkolnych. Z powodu przesilenia mieszkaniowego, które tak bardzo zaważyło na naszem powojennem życiu, w budynkach szkolnych odbywa się nauka rano i po południu. Z przykrością trzeba stwierdzić, że nietylko niewiele się robi, aby to *malum necessarium* usunąć, ale weszło ono już tak w zwyczaj, że nawet przy projektowaniu nowych szkół przewiduje się zgóry zajęcie jednego budynku przez dwie szkoły. Długoby można wyliczać różne szkody, płynące z takiego umieszczenia szkół, zarówno dla zdrowia ciała jak i duszy dziecka i przykrości pracy nauczycielskiej, ale pieśń tę potrafi sobie każdy z kolegów dośpiewać.

Każda szkoła winna mieć lokal dla siebie wyłącznie. W większych środowiskach szkoły mają być tak rozmieszczone, aby znajdowały się mniej więcej w środku tego okręgu, dla którego są przeznaczone. To takie proste, że zupełnie niema potrzeby tego udowadniać. U nas jednak i najprostsze rzeczy niezawsze są proste i często znajduje się jakiś lotny i pomysłowy umysł, pełen twórczej inicjatywy, który koniecznie sili się na wykrycie czegoś nowego, i oto dzisiaj buduje się ogromne gmachy na pomieszczenie pod jednym dachem kilku szkół. Może być, że to znowu przyniesie pewne oszczędności, ale równocześnie pociągnie za sobą tyle przykrości i nieporozumień, że nawet znaczny, gdyby był zysk materjalny, nie opłaci się z powodu wyrządzonych szkód moralnych. Dzieci z różnych szkół, ulokowane w jednym budynku, nie mogą się nigdy czuć dobrze w nim, nie będą nigdy mogły uważać go za swój własny, nie nauczą się dbać o ten budynek i nie będą mogły otaczać szkoły tą pieczołowitością, która jest konieczna jako jeden z czynników wychowawczych.

Budując nowe szkoły, więcej dbamy o oszczędność, aniżeli o rzeczywiste potrzeby szkoły. Zazwyczaj też przy budowie ograniczamy się do najniezbędniejszych ubikacyj, a już najbardziej pod tym względem traktowane są tak zwane szkoły jednoklasowe. W takiej szkole do dyspozycji jest zazwyczaj jedna klasa, i na tem koniec. Wychowawczy kierunek, jeżeli ma oddziaływać, wymaga ładu i porządku. W organizacji szkolnej każdy przedmiot musi mieć „swoje miejsce", każda ubikacja swoje przeznaczenie. Już najskromniej zakreślony plan budynku szkolnego, oprócz tak

zwanej klasy, powinien przewidywać pracownię do robót ręcznych, salę do zabaw i gimnastyki, pokoik na muzeum szkolne, kancelarję no i łazienkę, tak konieczną w naszych warunkach i mającą doniosłe znaczenie wychowawcze. Tego wszystkiego dzisiaj brak. Podobnie niema czasu, niema i miejsca na zabiegi wychowawcze, i przy układaniu projektów decydujący głos ma inżynier, czasem doktór, a nauczyciela-pedagoga najczęściej nikt o zdanie nie pyta; a gdy ten ośmieli się i niepytany wypowie swoje przekonanie, najczęściej nikt się z tem nie liczy.

W szkole, w której pracuje kilku nauczycieli, brakuje często silnego skonsolidowania wszystkich wysiłków. Nauczycielstwo często nie tworzy zwartego zespołu wychowawczego, każdy pracuje najczęściej niezależnie od drugiego, a często mimowoli jeden drugiemu przeszkadza i utrudnią pracę wychowawczą. Często też zauważyć można i pewną konkurencję, którą sobie robią tak zwani wychowawcy, bo każdy chce pokazać, że jego klasa jest lepsza od innych. Fakt to zupełnie naturalny, że w szkole, w której pracuje kilka, a nawet kilkanaście osób, istnieć muszą między temi osobami różnice indywidualne. Zetkną się tutaj różne temperamenty, różne uzdolnienia, różne przygotowania zawodowe, różne przekonania itp. To jest nieuniknione. Trzeba jednak różnice te wyzyskać jak najlepiej do wspólnego celu. Nad tem należy gruntownie popracować, a uda się to bezwarunkowo, gdy wszyscy ożywieni będą jedną ideą jak najlepszego spełnienia swego trudnego i ciężkiego obowiązku.

Oprócz poruszonej wyżej trudności, mającej niejako cechę ogólną, w każdej szkole wyłaniać się mogą jeszcze inne trudności specjalne, terenowe. Jakieby jednak te trudności nie były, pamiętać musimy, że niema takich trudności, którychby się przy wysiłkach i dobrej woli nie dało, jeżeli nie całkowicie, to przynajmniej częściowo pokonać. W ciężkich warunkach praca będzie ciężka, ale nawet wśród najcięższych warunków energja nasza, pomysłowość i rozsądne wysiłki sprawią, że trudy nasze nigdy całkowicie nie pójdą na marne, a z pracą wychowawczą nie można czekać, aż się droga zupełnie przed nami wygładzi i wytworzą się dla tej pracy idealne warunki.

Włocławek. J. Ciembroniewicz.

RADJO W SZKOLE.

Najcudowniejszym wynalazkiem ostatnich czasów jest niezaprzeczenie radjo. Radjo ziściło marzenia i tęsknoty najgenjalniejszych umysłów ludzkości, które poprzez niezliczone wieki śniły o porozumiewaniu się na odległość za pośrednictwem jedynie nieuchwytnych substancyj, jakiemi wypełniony jest wszechświat. Czytając w młodości fantastyczne powieści Vernego czy Wellsa — wszyscy z niekłamanem wzruszeniem marzyliśmy o chwili, gdy będziemy mogli zgłębiać tajemnice oceanów przy pomocy łodzi podwodnych, fruwać jak ptaki w powietrzu czy chwytać dźwięki mowy ludzkiej z odległości paruset kilometrów.

Marzenia te ziszczają się. Mamy łodzie podwodne, mamy aeroplany, mamy wreszcie radjo. Kto wie, jakie możliwości przyniesie nam jeszcze przeogromna potęga wiedzy ludzkiej. Chciałoby się śnić baśń cudowną o widzeniu na odległość, o przenoszeniu na inne planety, o zastąpieniu tysięcy ton węgla — celem otrzymania energji — ziarnkiem piasku...

Ale wróćmy do rzeczywistości. Słyszenie głosów z odległości setek, a nawet tysięcy kilometrów za pośrednictwem tajemniczych fal eteru, stało się faktem dokonanym, z faktem tym zmuszeni jesteśmy się pogodzić, i musimy się z nim liczyć. Mała skrzyneczka, kilka poplątanych drutów, parę tajemniczo żarzących się lamp — i człowiek jest w możności przerzucać się słuchowo z Berlina do Wiednia, z Wiednia do Rzymu, z Rzymu do Kopenhagi... A wszystkiego tego dokonywa się przez nieznaczne poruszenie śrubki kondensatora.

Radjo bezwarunkowo jest wynalazkiem cudownym. O ile jednak dziś nie możemy przewidzieć z całą dokładnością, jaką rolę ten wynalazek odegra w dziejach kultury, o tyle z całą pewnością możemy powiedzieć, że rola ta nie będzie drugorzędna. Jeżeli tylko weźmiemy pod uwagę znaczenie radja w czasie wojny, znaczenie jego w czasie niebezpieczeństwa, jakiemu podlega okręt na morzu, jego rolę informacyjną w czasie doniosłych wydarzeń w kraju, czy w świecie — snadnie się przekonamy, że lekceważyć radja w żadnym razie nie można.

Pomijając znaczenie, jakie radjo posiada we wszelkich dziedzinach życia, chciałbym się tu krótko zastanowić, jaką rolę może

radjo odegrać w dziedzinie najwięcej nas obchodzącej, w dziedzinie nauczania i wychowania.

Otóż przedewszystkiem musimy sobie zadać pytanie, czy radjo można traktować, jako środek, przy pomocy którego możnaby nabywać pewną wiedzę, możnaby zdobywać wykształcenie? Bezwarunkowo tak. Słuchając wykładów czy odczytów przez radjo, człowiek rozszerza swój światopogląd, a więc kształci się, przy tem to kształcenie może osiągnąć, nie ruszając się z swego pokoju, a więc nie wydając pieniędzy na podróże, na utrzymanie w miejscu, gdzie może bezpośrednio słuchać tych wykładów. Jest to więc znakomity środek udostępnienia wykładów najznakomitszych osobistości świata naukowego najszerszym masom. Bezwątpienia, że samo słuchanie — bez widzenia osoby mówiącej — jest o wiele bardziej nużące i może mniej pożytku przynosi — jednak pomimo wszystko korzyść jest ogromna.

Zagranicą są już od dłuższego czasu zorganizowane wykłady uniwersyteckie przez radjo, są specjalne szkoły, nadające wykłady przez radjo. U nas narazie mamy luźne odczyty, mamy popularne cykle wykładów.

Jeżeli chodzi jednak o systematyczne kształcenie się przez radjo, to odrazu musimy sobie powiedzieć, że da się to zastosować tylko do ludzi dojrzałych umysłowo, ludzi zrównoważonych, pełnych chęci uczenia się. Stanowczo musimy przekreślić jakiekolwiek dążności do kształcenia przez radjo dzieci w wieku szkoły powszechnej. Nauka w szkole powszechnej musi się opierać na poglądzie, a więc nie może być mowy o tem, aby dziecko słuchało wykładów przez radjo. Wszystkie zmysły muszą być u dziecka przy nauce czynne, gdy przy słuchaniu przez radjo tylko jeden zmysł bierze udział — słuch. Przy słuchaniu przez radjo główną rolę odgrywa wyobraźnia twórcza, do której umysł dziecka nie jest jeszcze dostatecznie wdrożony. Niema więc mowy o tem, aby radjo mogło zastąpić nauczyciela, nie mówiąc już o tem, że jest to wogóle niemożliwe ze względu na osobisty wpływ nauczyciela.

Jakąż więc rolę przeznaczamy radju w szkole powszechnej? Uważam, iż radjo w szkole winno spełniać rolę pomocniczą. Mając w szkole zainstalowany odbiornik, możemy od czasu do czasu dawać audycje dla całych klas, przyczem należy dobierać

program do poziomu umysłowego słuchaczy. A więc dla najmłodszych będziemy demonstrowali bajki, żywe numery „Płomyczka“, muzykę i śpiew — przystosowane do ich poziomu. Dla starszych możnaby już dawać czwartkowe popularne odczyty dla młodzieży szkolnej wraz z czwartkowemi koncertami, żywe numery „Płomyka“ itp.

Jeżeli szkoła posiada latarnię czarnoksięską, to nadawałyby się bardzo popularne odczyty, przeznaczone specjalnie do demonstracji z latarnią projekcyjną. Próby takich odczytów słyszeliśmy już niejednokrotnie przez odbiornik, nadawane z Warszawy. Korzyści z takich audycyj są ogromne. Dzieci lubią słuchać bajek, ciekawych opowieści. Jeżeli przytem urozmaicimy opowiadanie ilustracją na ekranie — napięcie uwagi dojdzie do szczytu.

Powiedziałem wyżej, iż radja nie można traktować jako środka dla naukowego kształcenia dzieci w wieku szkoły powszechnej. Nie należy powiedzenia tego rozumieć w ten sposób, iż wogóle nauczanie dzieci przez radjo jest niemożliwe. Nie może tu być tylko mowy o systematycznych wykładach naukowych. Fakty naukowe jednak w formie interesujących pogadanek, a jeszcze lepiej inscenizacyj ilustrowanych śpiewem i muzyką, są oddawna uwzględniane w programach Polskiego Radja (inscenizowane obrazki historyczne) i, śmiem powiedzieć, przynoszą one więcej korzyści dla umysłu dziecka, niż niejedna nudna pogadanka w szkole. Obok korzyści umysłowych, jakie są bezwątpienia udziałem młodocianych słuchaczy, radjo przynosi niezaprzeczone korzyści wychowawcze.

Dziecko, słuchając audycyj radjowych, mimowoli natęża swą uwagę — a więc radjo jest znakomitym środkiem dla kształcenia uwagi. Wogóle radjo, jako środek wychowawczy, posiada znaczenie pierwszorzędne. Bajki, pogadanki i inscenizacje, nadawane przez radjo, obok walorów artystycznych, posiadają głębokie tendencje moralne, a ponieważ nauka moralna, ubrana w piękną szatę słowną i muzyczną, działa o wiele skuteczniej, więc nic dziwnego, że można przypisywać radju rolę pomocnika nauczyciela-wychowawcy.

Pomiędzy młodocianymi słuchaczami radja, a stacją nadawczą został nawet zadzierzgnięty węzeł przyjacielski w postaci wzajemnej wymiany zdań. Dzieci piszą serdeczne liściki do Pol-

skiego Radja, skąd na falach eteru otrzymują odpowiedzi, pełne szczerego umiłowania tych najmłodszych obywateli Rzeczypospolitej. Fakt ten nie jest również bez znaczenia pod względem wychowawczym. Taka wzajemna wymiana myśli w atmosferze zupełnego zaufania może pod względem wychowawczym przynieść korzyści ogromne.

A teraz parę słów o konstruowaniu aparatów przez dzieci szkolne. Korzyść z tego jest dwojaka: 1) dziecko, robiąc aparat, uczy się pracować, 2) pracując — uczy się. Istnieje więc tu zgodność z najnowszemi poglądami pedagogiki, która w ostatnich czasach wysuwa hasło: nauki przez czyn.

Poza tem — ileż przyjemności odczuje dziecko, słuchając na aparacie zrobionym przez samego siebie!

Na zakończenie chciałbym podkreślić pomoc, jaką radjo dać może nauczycielstwu podczas uroczystości narodowych i rocznic. Radjo może nam dać wówczas prelegenta i to pierwszorzędnego prelegenta i część koncertową uroczystości.

Reasumując to, co było wyżej powiedziane, musimy stwierdzić jeszcze raz, że radjo możemy śmiało traktować jako uzupełnienie szkoły i nauczyciela, przynosi ono słuchaczom korzyści zarówno umysłowe jak i moralne, zaś jako środek godziwej rozrywki jest wprost niezastąpione. Gdyby radjo nic więcej nie nadawało tylko muzykę i śpiew, to i tak byłoby potężnym środkiem wychowawczym. Piękna muzyka i piękny śpiew, działając bezpośrednio na duszę dziecka, wywołują w niej szlachetne dążenia i mimowoli podnoszą ją moralnie.

Ojrzanów. Wacław Turos.

*

Sprawie radja w szkole poświęciliśmy już kilka artykułów.

Niniejszem zachęcamy do dalszej dyskusji na ten temat, prosząc o wypowiedzenie się, jakie doświadczenia zrobili Szan. Czytelnicy w własnej szkole. Ciekawe byłoby może także dowiedzieć się, jakie wrażenie wywarło radjo na starszą i mniej oświeconą ludność, mieszkającą nieraz bardzo daleko od ośrodków kulturalnych. Red.

CZY SZKOŁA MA PRAWO LECZYĆ DZIECI WBREW WOLI CZY WIEDZY RODZICÓW?

Zdawałoby się, że powyższe pytanie jest co najmniej zbyteczne, bo przecież niema chyba rodziców, którzyby dzieci swoich nie chcieli mieć zdrowych, a więc leczyć nie pragnęli lub na leczenie godzić się nie mieli zamiaru. A jednak praktyka pokazuje nam nieraz coś innego.

Przedewszystkiem jest to zupełnie zrozumiałe psychologicznie, że kochający rodzice odsuwają zawsze na plan dalszy myśl o chorobie swego drogiego dziecka i dlatego są nieraz ostatnimi, którzy spostrzegą jakąś wadę u niego. Pokazuje np. lekarz szkolny dziecko krzywe matce; a na to często otrzyma odpowiedź: „Tak, to prawda, ale mąż mój jest także krzywy, widać, to już dziedziczne“, albo też: „To tylko ze złego trzymania się!“

Mamy tu więc już pierwszy fakt, że rodzice dziecka nie leczą, (i nie obserwują) bo uważają dane cierpienie za drobnostkę i to „dziedziczną“, a więc, skoro oni na to cierpią i jest dobrze, to widać i z dzieckiem tak być musi, i leczyć tego nie trzeba.

Dołącza się do tego brak zrozumienia ważności leczenia różnych spraw w zarodku, zwłaszcza gdy nie spowodują one dolegliwości. Tak np. rodzice lekceważą sobie u dzieci cierpienia ucha, wady refrakcji oka, gruczoły, migdały powiększone, a zwłaszcza zły stan uzębienia, tłumacząc nieraz poprostu to tem, że dziecko nie chce iść do dentysty.

W wypadkach podobnych szkoła radzi sobie w ten sposób, że stwarza poradnie szkolne, (dentystyczne nawet w gmachu szkolnym) i wskutek tego dzieci do poradni iść muszą, bo należy to poniekąd poprostu do obowiązków szkolnych, a dzieci idą jedne za przykładem drugich i boją się opinji tchórzostwa. Nieraz też rodzice potem są szkole za to wdzięczni, że zmusiła dziecko ich do leczenia się. Bardzo znów często rodzice nie leczą dziecka, bo albo w lekarzy i medycynę nie wierzą, lub też są za mało inteligentni, by zrozumieli ważność pewnej sprawy i jej ew. następstwa (np. początek gruźlicy).

Tu również energiczna interwencja szkoły, lekarza i siostry szkolnej, ew. zaprowadzenie do poradni, oddaje zbawienne usługi, a nawet nieraz to energiczne postępowanie powinno (przez siostrę szkolną) zawitać do domu dziecka i tu również wywrzeć swój dobroczynny i społecznie ważny wpływ, przez pouczenie innych (nieraz też chorych) członków rodziny, wzbudzenie zaufania do leczenia i lekarza i obznajomienia domu z niebezpieczeństwem wzajemnego zakażania i rozwlekania choroby (podobnie i przy innych ostrych chorobach zakaźnych).

Natomiast nie wolno szkole w sprawach zdrowotnych wbrew woli rodziców wkraczać tam, gdzie sprawa nie jest absolutnie dla zdrowia dziecka konieczna, dalej jeszcze niezupełnie jasna lub pewna naukowo, ew. grozić może dziecku przytem pewne niebezpieczeństwo. Mam tu na myśli zwłaszcza szczepienie ochronne, jakoteż diagnostyczne np. gruźlicy. Tu tylko zachęta i przedstawienie rzeczy (np. na wiecu rodzicielskim) może osiągnąć skutek i cel, a nigdy zaś kategoryczny rozkaz urzędowy.

W wypadkach, w których rodzice nie chcą dziecka leczyć, względnie spełnić polecenia, szkoła może jedynie wykluczyć ucznia z nauki, zwłaszcza wtedy, gdy cierpienie grozi w czemkolwiek otoczeniu lub jest obrzydliwe (gruźlica, choroby skórne, pasorzyty, brodawki, ataki nerwowe, drgawki, skrofuloza itp.). Tak samo postąpić trzeba, gdy rodzice nie chcą dziecku zawszonemu ostrzyc włosów, przemocą strzyc włosy wbrew woli rodziców jest rzeczą niedopuszczalną. Lecz i tu poradziliśmy sobie w ten sposób, że założyło się fryzjernie szkolne; zapowiada się dzieciom na początku, że będą strzyżone, a kto tego nie chce, musi się zgłosić i podać powód. Bardzo też rzadko ktoś przeciw temu protestuje.

Jednak i mimo istnienia poradni szkolnych, trzeba w ważniejszych wypadkach zawezwać przedtem rodziców, objaśnić ich o cierpieniu dziecka i zamierzonem leczeniu, a ile możności, badać dzieci w obecności rodziców (szczegółowo).

Również kwestją sporną bywa czasem, czy wolno decydować o leczeniu dziecka, będącego na stancji, bez wiedzy i woli rodziców. Logicznie wypada, że skoro rodzice oddają dziecko w zaufaniu w czyjąś opiekę, to zarazem niejako przelewają i na nią swą władzę i kompetencje. Oprócz tego samo się przez się

rozumie, że w wypadkach nagłych, gdzie niema czasu na zawiadomienie rodziców, decydują za małoletniego (np. co do operacji) opieka.

Ale o ile możności powinno się zawsze (zwłaszcza przy obecnych szybkich środkach komunikacji) poradzić się przedtem rodziców, gdyż zdarzyć się tu mogą nieprzewidziane komplikacje, nawet śmiertelne, a rodzice potem czynić mogą słusznie czy niesłusznie wyrzuty i mieć pretensje.

Obecnie z chwilą ogólnego wprowadzenia instytucji lekarzy szkolnych, wyłania się dużo takich nowych kwestyj, których dawniej nie było. Szkoła wkraczać musi w kompetencje domu i nieraz rodziców o zdrowiu wzgl. cierpieniu dziecka zawiadamiać, podczas gdy dotąd bywało odwrotnie. Zyskuje przez to szkoła nowe horyzonty i zasługę społeczną, gdyż wiele zdziałać może przepisami sanitarnemi, do których każdy stosować się musi, ale zanadto wchodzić w dziedzinę życia indywidualnego jej nie wolno.

Kraków. Dr. Adolf Klęsk.

WYCINANKA W SZKOLE OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ.

Do bardzo popularnych dziś u nas, a pożytecznych ćwiczeń rysunkowych zalicza się wycinanka. Ponieważ przyjęła się powszechnie w szkolnictwie i stosuje się ją w rozmaity sposób oraz na rozmaitych stopniach, trzeba zdać sobie sprawę z tego, jakie jest istotne znaczenie tego ćwiczenia, oraz skontrolować, czy nie zakradły się w traktowaniu przedmiotu jakie zasadnicze błędy.

Technika wycinankowa nie zna trudności w wykonaniu rysunku symetrycznego i zakładania płaszczyzn barwą. Te dwie czynności wykonuje się mechanicznie.

Ujmuje się przez to uczniowi wiele trudu i wysiłku, (kaligraficznego) i dzięki temu można skupić całą jego uwagę i nastawić ją w kierunku samego pomysłowego komponowania i tworzenia form. Przy braku trudności technicznych może tu uczeń z łatwością tworzyć formy, na które nigdy nie zdobyłby się w innej trudniejszej technice. Z tego też względu można i należy ćwiczenie to stosować wyłącznie w latach młodszych, kiedy jeszcze wszelkie trudności techniczne mogą zniechęcić (często na zawsze) skądinąd

zdolną jednostkę, i gdy intelekt dziecka rozwinął się już do tego stopnia, że może być mowa o obliczaniu i przewidywaniu, jaka całość da się ułożyć z kilkakrotnie powtórzonej w danym układzie części, gdy dziecko posiada dostateczną dozę zręczności, by ułożyć prawidłowo części składowe. Sądze, że przed rokiem dziesiątym naogół trudno o dobrą wycinankę, dwunasty zaś rok zdaje się być ostatnim, w którym można jeszcze z pożytkiem ćwiczenie to przeprowadzić. Przed rokiem dziesiątym będzie wycinanka zawsze zbyt przypadkowa, a są inne ćwiczenia, które bardziej odpowiadają temu wiekowi; po dwunastym zaś roku może się uczeń kusić o to, by właśnie pokonywać trudności techniczne innych bardziej skomplikowanych technik.

Płaszczyzna, którą się przy wycinance operuje, jest w technice tej tak niedwuznaczna, że może być tu mowa jedynie o koncepcji dekoratywnej, t. j. dwuwymiarowej płaskiej. — W wycinance nie może więc być mowy o głębi ani też o cieniowaniu bryły, przedmiotu lub o przedstawieniu poszczególnych przedmiotów. Dekoratywny charakter samej techniki wymaga, by określoną płaszczyznę wypełniać i ozdobić. — Idąc zaś konsekwentnie po linji założeń dekoratywnych, stwierdzić musimy, iż każdy kształt, wyrażany w wycinance, winien być również przestylizowany, t. zn. przekształcony, przerobiony na zgłoskę mowy dekoratywnej. Łączy się to zresztą logicznie z samym materjałem i narzędziem, któremi się przy wycinance posługujemy. — Tnąc mianowicie papier nożycami, wykonujemy z łatwością linję prostą, zdecydowaną oraz niezbyt skomplikowane krzywe. To też wycinanka powinna się składać z uproszczonych kształtów. Ołówek, którym młodzież lubi narysować to, co ma być wycięte, jest zbędny, a nawet wielce szkodliwy, ponieważ charakter form tworzonych ołówkiem, zupełnie jest odrębny i nie ma nic wspólnego z charakterem form wycinanych. Należy więc wycinać odrazu nożycami, a formy już przez to nabiorą specyficznego i wycinance właściwego uproszczonego i stylizowanego charakteru.

Wycinanie form naturalistycznych (owoce, zwierzęta, ludzie, domy, motyle, skały itp.), imitowanie kształtów, spotykanych w przyrodzie, bez wyraźnego układu dekoratywnego i silnego przestylizowania tych form jest niezgodne z techniką i dlatego niewłaściwe. Również krajobraz nie da się tak łatwo połączyć

z techniką wycinankową. Tematy, które bardziej odpowiadają technice i które dzięki temu łatwiej dobrze stosować, to przedewszystkiem wszelkie formy geometryczne, profile kwiatów i ptaków.

Technika ta ma jeszcze i tę właściwość, że można łatwo każdą formę powielać, wycinając przez papier, złożony w kilkoro. Można więc znów mechanicznie każdą formę dowolną ilość razy powtarzać. — Należy to więc odpowiednio wykorzystać i przyjąć wprost jako zasadę, że zawsze wycina się kilka warstw odpowiednio ułożonego papieru. Poza tem dadzą się możliwości formalne wzbogacić przez wycinanie kształtów w tle i podkładanie innych barw oraz przez naklejanie na tło form wyciętych z odmiennego koloru. W każdym razie z kształtów w ten lub ów sposób wielokrotnie wyciętych, należy stworzyć układy dekoratywne, gdyż tylko to łączy się logicznie z techniką wycinankową. — Mamy zaś trzy układy zasadnicze: symetryczny, koncentryczny i fryzowy. Każda właściwie pojęta wycinanka winna odpowiadać któremukolwiek z tych trzech układów.

Często spotyka się w szkołach naszych witraże, wykonane z papierów kolorowych. — Jest to zupełnie niewłaściwe pomieszanie dwóch odrębnych technik. Witraż posiada starą i wielką tradycję, a formy i ich charakter wyniknęły również z materjału. — Szkło i ołów są temi materjałami, które wycisnęły na witrażownictwie zupełnie specyficzne piętno. — Materjał i jego możliwości stały się tu punktem wyjścia, a nie uwzględniać ich, jest wprost niemożliwością. Ze szkła bowiem można wyciąć tylko pewne formy, z papieru zaś wszystkie. — Szkła nie można ciąć nożycami we wszystkich dowolnych kierunkach; można jedynie rysować diamentem, a następnie łamać. Z papieru łatwo wyciąć gzygzak, ze szkła nigdy. Witraż to technika poważna, godna artystów, specjalistów, wymagająca wielkich warsztatów, wycinanka zaś pozostanie na zawsze techniką prymitywną, wkraczającą raczej w sferę zabawkarstwa niż sztuki. — Witraż z papieru to nonsens artystyczny. Wycinanka nie powinna nic naśladować, (wszelkie naśladowanie w sztuce pozbawione jest racji bytu) powinna być sobą, wycinanką i niczem więcej, technicznie zaś czysta, t. zn., że forma jej musi wynikać z charakteru materjału i narzędzia.

Poznań. W. Lam.

CZYTANIE.

1. Punkt wyjścia. Pisząc ten artykuł, pragnę się czegoś nauczyć. Przedstawiam w nim metody i zasady, których się trzymam w nauczaniu oraz takie wykonanie pracy, jakie pojmuje. Proszę o zajęcie tak wobec autora, który zdaje sobie sprawę ze swych braków, jak i wobec jego artykułu stanowiska, polegającego na ocenie, o ile wskazania niniejsze mogą być stosowane praktycznie. Z całą pewnością Czytelnik znalazł lepszą odpowiedź na zagadnienia tu opracowane i na podstawie niej moje błędne może zapatrywania sprostuje, z czego, rozumię się, ja nie omieszkam skorzystać.

Wychodzę z założenia, że stosunek nauczyciela do jego pracy powinien być twórczy. Program nie może być rzeczą idealną, chociażby dlatego, że opracował go człowiek z myślą o szkole w pewnych, znanych sobie warunkach. Tymczasem każda pojedyńcza szkoła ma pewne warunki własne, przez twórcę programu nieuwzględnione, a z któremi nauczanie musi się liczyć. Poza tem program tworzyło kilku może ludzi, a wykonać go mają tysiące. Swój stosunek do danego przedmiotu autor programu ujął. Każdy człowiek jednakowoż chce i ma prawo jasno określić swe własne zapatrywania na daną pracę oraz na sposób jej wykonania, czem daje dowód, że pragnie je nietylko pojąć, ale, o ile możności, ulepszyć. Dla nauczyciela początkującego program i jego wskazówki są wszystkiem. Z chwilą jednakże, gdy stanie przy warsztacie pracy i pozna go gruntownie, wtedy program staje się czemś żywem. Gdy zaś w dodatku dany nauczyciel pracuje nad sobą, wtedy posiada materjał, który pozwoli mu wobec programu zająć odpowiednie stanowisko. To stanowisko o tyle znowu jest słuszne, o ile wytrzyma próbę w zastosowaniu praktycznem i o ile liczy się z wymaganiami, na których program został zbudowany. Program sam a zasady, na których został ułożony, należy odróżnić.

Zadaniem naszem jest przez nauczanie i swój wpływ osobisty wychować przyszłych obywateli państwa. Ten obywatel poza innemi wymaganiami dzisiejszego życia ma mieć odwagę czynu, być człowiekiem czynnym, samodzielnym i powinien umieć twórczo pracować. Nie będzie od-

powiadać tym wymaganiom w przyszłości, gdy dzisiaj za niego jako za swego ucznia wykonujemy pracę a nie, jak należy, żeby on sam ją podejmował. Należy tylko wymagania zastosować do sił dziecka.

2. Praca nauczyciela języka polskiego. Dzieci na lekcjach innych przedmiotów zdobywają odpowiedniemi metodami pewne wiadomości. Żeby zdobyte wyobrażenia i pojęcia były pełne, muszą być w jakiś sposób wyrażone. Każdy więc przedmiot nauczania obejmuje zdobywanie wiadomości i wyrażanie tychże. Język ojczysty rozporządza szeregiem ćwiczeń, które są środkiem wyrażania własnych i nabytych myśli oraz uczuć. Jeżeli tak, to nauczyciel języka polskiego powiniem znać inne przedmioty nauczania, chociażby w zakresie, udzielanym jego uczniom poto, by móc częściowo uzupełniać pracę kolegów. Ta współpraca polegałaby na tem, że, gdy koledzy udzielaliby wiadomości w zakresie swoich przedmiotów i wiadomości te wyrażaliby z uczniami na swój sposób, to nauczyciel języka ojczystego, powodowałby wyrażanie nabytych wyobrażeń i pojęć w sposób jemu dostępny. W ten sposób pojęte jest nauczanie w szkole, w której grono nauczycielskie współpracuje ze sobą w pracy nad nauczaniem i wychowaniem młodzieży. Przez to nie chcę ograniczyć nauczyciela języka polskiego do roli pomocnika ale zaznaczam, że mam na myśli współpracę.

W zakres języka ojczystego wchodzi, zbliżona metodą do innych przedmiotów, gramatyka i pisownia. Ma więc tutaj nauczyciel podawanie wiedzy oraz wyrażanie jej słowem i w piśmie. To druga strona pracy.

Ponieważ inne przedmioty nauczania mniej poruszają serca ludzkie, to powinnością nauczyciela języka polskiego jest zaznajomić młodzież z jej własnemi myślami i uczuciami na tle myśli i uczuć osób, działających w otoczeniu i poznanych w lekturze. Wyrażanie, o ile można, różnorodne tych myśli i uczuć, to trzecia strona pracy nauczyciela języka ojczystego.

3. Wyrażanie myśli i uczuć. Zdobytą treść w nauce języka ojczystego uczeń może wyrazić w taki sam sposób, w jaki wyraża ją przy nauce innych przedmiotów: rysunkiem, lepieniem, mową i pismem. Dwoma pierwszemi sposobami może wyrazić tylko część treści, o którą nam niezawsze chodzi. Wad rysunku

nie biorę pod uwagę, bo w mowie i piśmie dziecko także często niedołężnie wyraża się. Chodzi mi mianowicie o to, żeby uczeń wyrażał nie treść samą ale możliwie ten wpływ, który treść wywarła na jego duszę, szczególnie na wolę. Gdy dziecko owieje czar, płynący z otoczenia albo utworu, to należy, żeby młoda dusza wyraziła myśli, uczucia, dążenia i pragnienia, wywołane wpływem tych czynników.

4. Uczmy samodzielnie czytać. Uczeń dzisiaj czyta pod naszym kierunkiem. A, jeżeli oddaje się lekturze bez pomocy z naszej strony, to korzyść z tego niewielka. Nie można powiedzieć, żeby dziecko z takiego czytania nie odniosło pewnej korzyści. Owszem! Ale interesuje się tylko treścią, bo na lekcjach czytania w szkole nie nauczono go, nie dano mu metody dobrego czytania. Należy przyzwyczajać ucznia do tego, żeby poza treścią, która jest bardzo ważną, umiał szukać zagadnień, które stanowią o wartości tej treści, a autor je w pewien sposób przedstawia i rozwiązuje. Trzeba, żeby uczeń wiedział o tem, że ma prawo wyrazić swoje własne stanowisko wobec działań i zachowania się osób, przedstawionych w artykule lub utworze.

5. Wybór czytanek. Program powiada, że przy wyborze czytanek należy stosować się do pory roku i do innych przedmiotów nauczania. Niezawsze jest to celowe i wskazane. Sądzę, że decyduje tu również zainteresowanie dzieci, i dlatego czytanki mogą być grupowane nietylko według tej zasady ale także według wspólnej treści, myśli przewodniej lub pewnej idei.

6. Objaśnienia językowe i rzeczowe. Jeżeli mowa o objaśnieniach językowych i rzeczowych przed czy podczas czytania, to trzeba zgodzić się z tem, że uczniowie niezawsze proszą o objaśnienie nieznanych sobie wyrazów i dlatego polegać na tem nie możemy, że uczeń zapyta nas o znaczenie zwrotu, chociaż go do tego zachęcamy. Nie znaczy to, że kto wciąga do współpracy dzieci, ten błądzi, i żeby ten sposób zarzucić. Chcę tylko zaznaczyć, żeby obok tego nauczyciel pytał dzieci o znaczenie tych wyrazów i zwrotów, o których objaśnienie dzieci nie prosiły, a wyrazy te, zdaniem jego, mogą być uczniom nieznane co do swej treści.

Objaśnienia rzeczowe i językowe wprowadzają dziecko bądźto w epokę, bądź pobudzają u niego pewne kompleksy myśli i uczuć,

na tle których treść czytana zyskuje na wyrazistości, a myśli, uczucia i dążenia osób, występujących lub działających w otoczeniu, czy w utworze, trafiają na pewien odpowiednik w duszy dziecka. Dlatego też przy objaśnieniach należy dawać to, co pomaga do zrozumienia treści i wczucia się w nią, a unikać rzeczy zbytecznych, chociażby interesujących. Dobrze jest potem, po przeczytaniu czytanki, zapytać dzieci, o ile podane objaśnienia pomogły do zrozumienia, o treść. Takie pytania niezawsze będą miały miejsce, a kiedy je stosować, o tem zadecyduje nauczyciel.

Przy tej okazji przypomnijmy sobie, że jednym z celów czytania statarycznego, to wzbogacenie słowniczka dzieci. Jakże praca nad tem się odbywa? Przy nowopoznanym wyrazie zatrzymujemy się z dzieckiem tak długo, dokąd nie objaśnimy jego znaczenia i na tem kończymy. To jest także pewnego rodzaju wysiłek nad wzbogaceniem słownika dziecka. Rzetelna jednakże praca w tym kierunku nie powinna się do tego ograniczać. Słowo powinno stać się własnością ucznia w tem znaczeniu, że, ile razy zachodzi potrzeba wyrażenia myśli, stanu lub uczucia, którego symbolem językowym jest dany wyraz, tyle razy powinien on się zjawić w świadomości językowej dziecka. Jeżeli dany wyraz nie wchodzi w sferę używania przez ucznia, to on go nie posiada. Trzeba wyrazom nowopoznanym stworzyć warunki, w których staną się one własnością dziecka.

7. Czytania kursoryczne. Ostateczny cel czytania kursorycznego, to strona estetyczna wygłaszanego słowa. Polega ono na tem, żeby głosem oddać myśl i uczucie, które autor wyraził i zaczarował w piśmie. Zaznaczył je autor w piśmie znakami pisarskiemi. Myliłby się jednakże ten, kto sądziłby, że samo poznanie i zrozumienie znaczenia znaków pisarskich oraz umiejętność ich interpretowania pozwoli uczniowi czytać estetycznie a co za tem idzie, wartości estetyczne z czytania przenieść na mowę żywą, codzienną. Jeden i ten sam znak pisarski niezawsze wskazuje, że trzeba wyrazić uczucie to samo, a prócz tego względy, które często decydują o użyciu znaków, nie są przez autorów brane pod uwagę. Na to przykładów nie potrzeba. Nie znaczy to, że objaśnianie w tekście znaczenia znaków, ułatwiających zrozumienie myśli i uczucia, wyrażonego w piśmie, uważam za nie mające znaczenia. Ale większe znaczenie przypisuję ujęciu treści,

wczuciu się i zrozumieniu myśli i uczuć osób, występujących w czytance. Żeby dziecko treść i całość dokładnie ujęło, należy na czytanie kursoryczne przeznaczać ustępy opracowane. Jeżeli na czytanie takie przeznaczamy ustęp nieopracowany, należy dać objaśnienia, które pozwolą zrozumieć treść i poznać całość. Gdy dziecko nie rozumie treści, to i właściwa intonacja nie może mieć miejsca. I dlatego błędne jest postępowanie, które każe dziecku odrazu czytać kursorycznie całość czytanki nieopracowanej. Dla przykładu i wzoru potrzebne jest zawsze czytanie przez nauczyciela. Rozumie się, że przy czytaniu będzie inna interpretacja głosowa tekstu u nauczyciela a inna u ucznia. Zresztą przecież nie chodzi o to, żeby ona była jednakowa. Różnica między dzieckiem-uczniem a człowiekiem dorosłym polega między innemi na bogactwie i większej możności zrozumienia i wyrażenia stanów uczuciowych własnych a także i obcych.

Między lekcją czytania kursorycznego w oddziałach niższych a tą samą lekcją w klasach wyższych będzie różnica. Polegać ona będzie na tem, że, o ile tylko można, uświadomimy dziecko, dlaczego wyrażamy głosem uczucie takie a nie inne, dlaczego akcent rozkładamy (przypuszczalnie) tak a nie inaczej. Tutaj będzie też miało miejsce wskazanie różnicy między mową a pismem. Według mnie należałoby taką lekcję przeprowadzić w sposób następujący: Czytankę zadajemy do przeczytania w domu, i wtedy uczniowie wypisują wyrazy niezrozumiałe, by zapytać w szkole o ich znaczenie. Na lekcji języka polskiego następuje analiza myśli i uczuć, wyrażonych przez autora oraz sprawdzenie albo stwierdzenie, jakiemi znakami autor je zaznaczył. Okaże się, że znaki użyte przez autora niezupełnie oddają myśl i jej odcienia oraz uczucia. Często zajdzie potrzeba zaznaczyć akcent oraz uwzględnić znak tam, gdzie go autor nie umieścił. W ten sposób wspólnie opracowany artykuł lub jego część dzieci czytają w szkole i w domu. Można zczasem doprowadzić do tego, że uczniowie sami będą analizować łatwe urywki. Wielką pomocą przy czytaniu kursorycznem jest podział na role. Role należałoby rozdzielać w ten sposób, by dawać je tym uczniom, którzy, naszem zdaniem, potrafią się w nie wczuć. Na jednej lekcji nie dajemy wszystkim uczniom ról i niezawsze rozdzielamy je między te same dzieci. Uczeń nie będzie czytać ani deklamować, jak aktor na scenie.

Do tego nie będziemy przecież dążyć. Chodzi o to, żeby lekcja czytania kursorycznego tak, jak inna lekcja, była pracą rozumną, w której współpracownikiem jest uczeń.

8. Czytanie stataryczne. Jak się przeprowadza czytanie stataryczne, o tem mówią programy. Dla wydatnego jednakże skrócenia czasu zużywanego przy czytaniu statarycznem nie stosuję powtórnego czytania po zrobieniu planu ani opowiadania według planu, tylko przystępuję odrazu do pogadanki. (Program str. 26 i 27.) Opowiadanie, które opuściłem, może zastąpić streszczanie części, stanowiących logiczną całość. Rozumiem, że opowiadanie, przeze mnie pominięte, ma dać poznać nauczycielowi, czy uczniowie opanowali czytaną treść, na podstawie której ma być urządzona pogadanka. W drugim rzędzie ma ono zapobiec złym skutkom nadużywanej heurezy. Jadnakowoż to, czy uczeń treść zrozumiał, widzę przy opracowywaniu planu. Niepożądane skutki heurezy możemy usunąć przez stosowanie ćwiczenia ustnego, polegającego na swobodniejszem opracowaniu czytanki, w którem znajdą się własne myśli ucznia, wzbogacające treść, a jej wyrażeniem będzie opowiadanie. Na czytanie stataryczne, bez względu na to, w którym oddziale będziemy je przeprowadzać, jedna godzina nigdy nie wystarczy i w praktyce przekonujemy się, że należy na nie poświęcić kilka lekcyj. Jeżeli piszę o skróceniu czasu przy czytaniu statarycznem, to chodzi mi tylko o to, żeby uniknąć powtarzania się i wydatkowania czasu na nie i o to, żeby lekcja była tworem duszy a nie naśladowaniem do znudzenia martwego szablonu. Jak zaś lekcję czytania statarycznego rozumiem, daję przykład na końcu tego artykułu.

Można czytanie stataryczne prowadzić według kilku wzorów. Dwa wzory już wymieniłem: 1. tak, jak każą programy, 2. podany wyżej. Trzeci to: 1. Objaśnianie rzeczowe. 2. Czytanie całości. (Jeżeli ten ustęp nie był poprzednio zadany do domu). Jestem za tem, żeby cały artykuł pierwszy raz, po objaśnieniu rzeczowem czytał zawsze nauczyciel. 3. Czytanie częściami, objaśnienia językowe i plan. 4. Części, któreby były trudniejsze do zrozumienia ze względu na to, że były tam nagromadzone wyrazy i zwroty niezrozumiałe, czytamy po raz drugi. 5. Pogadanka. Wszystkie punkty tutaj uwzględnione byłyby opracowane tak, jak

każe program. Powtarzam i kładę nacisk na to, że nie wzór ale pracujący ma wytykać drogi swego postępowania.

W oddziałach starszych mamy „żądać od dzieci, aby w każdej części i w całem opowiadaniu odróżniły to, co wyraża główną myśl autora od tego, co jest tylko szczegółem“. Postępowanie więc przy rozbiorze czytanki w wyższych oddziałach byłoby takie same, jak w klasach niższych. Różnica polegałaby na tem, że z podzielonego przez nas artykułu na części logiczne dzieci robiłyby samodzielnie plan. Należałoby tą sprawę inaczej rozwiązać! O tem pisałem wyżej. Tu powtórzę i dodam, że trzeba dzieci przyzwyczajać do tego, żeby każdą czytankę uważały za artykuł, który same czytają, jak gdyby bez pomocy nauczyciela. Tak przecież będzie w przyszłości! Postawione przez autora zagadnienie będzie musiał w przyszłości nasz teraźniejszy uczeń sam z treści czytanej poznać. Niechże teraz pod naszym kierunkiem uczy się tego. Dobrze będzie wyrobić w uczniu przyzwyczajenie, że należy jakąś rzecz czytać z ołówkiem w ręku. Pouczamy go na przykładzie, że autor w każdym odstępie wyraża pewną myśl. Jedna myśl z drugą łączy się w pewną całość. Trzeba więc naprzód tą całość poznać. Po pierwszem czytaniu zawsze zadajemy sobie pytanie: Czego autor chce? Sprawdzamy potem, czytając po raz drugi, czy myśl autora uchwyciliśmy. Przy drugiem czytaniu robimy plan, który nam uwypukli drogę, po której autor dochodzi do pewnego twierdzenia, czy przedstawienia myśli lub prawdy. Bardzo dobre wyniki przy czytaniu statarycznem daje wprowadzenie dyskusji.

9. Dyskusja. Często w życiu późniejszem uczeń nasz, jako przyszły obywatel, znajdzie się w położeniu, w którem przyjdzie mu zabrać głos w pewnej sprawie. Czy błądzi nauczyciel-wychowawca, że stawia młodzież w warunkach, jakie stwarza życie w społeczeństwie? Wprowadzenie dyskusji do języka polskiego ma lekcję zbliżyć do życia, a przytem nauczanie zyskuje przez uwzględnienie metody, którą dochodzimy do dobrych rezultatów. Niechaj nikogo nie przestrasza ten wyraz. Dyskusję stosuje nauczyciel podczas każdej lekcji, tylko, że nie prowadzi się jej pod wrażeniem tego terminu. W codziennem życiu mówimy przecież, że nie nauczyciel poprawia błędy językowe i rzeczowe u dziecka tylko powołuje do tego drugiego ucznia. Lekcje w formie dys-

kusji przeprowadzałem w klasie VI i VII. W V oddziale dotychczas ich nie próbowałem, ale nic nie przemawia zatem, żeby się tam nie udała. Każdy przedmiot nauczania, a tem samem i język polski, dostarcza wiele materjału do takiej lekcji.

Dam przykład:

Mamy czytać statarycznie pewien utwór. Chodzi mi oto, żeby dzieci zrobiły samodzielnie plan danego ustępu. Uczniowie na moje życzenie przystąpili do pracy i wykonali ją. Ale, jak to często bywa w pracy samodzielnej, każdy ujmie ją inaczej. Nauczyciel tylko nie powinien poddać się tej pewności, że praca dzieci jest dobra, bo często zbłądziłby. Chociaż będą tam wykonania trafne i mniej trafne, jednakowoż każda praca ma swoją wartość. Każdy uczeń chce ze swego zadania wywiązać się dobrze, i dlatego pozostawiony sam sobie, uważałby swą pracę, jako taką, która pod względem wykonania jest dobra. Tymczasem mogą tam być grube błędy. Zadaniem dyskusji będzie dobre strony pracy podkreślić a złe sprostować. Prócz tego uzgadniają się zdania, co ma znaczenie ze względu na dalszą pracę, bo ma się pewien wspólny punkt wyjścia. Gdy uczniowie zrobili plan, wołam jednego ucznia. On czyta swój plan, a reszta słucha i zwraca uwagę nietylko na to, jak są zdania zbudowane ale i na to, czy czytający uwzględnił to, co w planie należało ująć. Ponieważ materjał jest wszystkim znany, to i praca posuwa się raźno naprzód. Każdy, kto zabiera głos, to zgadza się albo jest przeciwny temu, co referent wygłosił. Swoje zdanie musi czemś poprzeć. Unikać należy gołosłownych twierdzeń lub przeczeń. Uczeń może zwrócić uwagę na błędy językowe i rzeczowe, a mogą być kwestje ważne, których uczniowie nie poruszą. Wtedy potrzebna jest nasza interwencja. Przedyskutowany plan przyjmujemy wszyscy. Przy czytaniu statarycznem może ten plan zyskać na wyrazistości. Jeżeli klasa jest liczna, to dyskusja toczy się między osobami, które proszą o głos. Często jednakże zwracamy się z zapytaniem, czy czegoś nie zauważyły, do dzieci, które w dyskusji niechętnie zabierają głos. W klasie mniej licznej możemy pytać o zdanie każdego ucznia. Rzeczowość, to dobra strona dyskusji, która powinna tak długo trwać, dokąd nie wyczerpiemy tematu. Dlatego do dyskusji musi się nauczyciel przygotować, bo jest przewodniczącym, którego głos decyduje.

10. Lekcja pokazowa. Czytanie stataryczne artykułu: Co to jest naród — Jana Popławskiego. (Dr. A. J. Mikulski: Książka polska dla klasy VI szkoły powszechnej).

Jest to rozprawka, w której autor wylicza cechy, łączące Polaków między sobą. Program nie daje wskazówek, jak tego rodzaju artykuł przerabiać. Dzieci po przeczytaniu potrafiłyby odpowiedzieć, co to jest naród, zapoznałyby się z kilku nowemi wyrazami, i na tem koniec. Sama lekcja, oparta na wskazaniach programu, zastosowanych do innych artykułów, byłaby typową godziną czytania statarycznego. Tutaj nie biorę żadnego wzoru ale stawiam sobie cel, który uwidoczni się z przebiegu lekcji. Wciągam do pracy młodzież, i ona sama pomoże mi do osiągnięcia tego celu. Niemal sama go też osiągnie. Zamiast przystąpić odrazu do objaśnień i czytania statarycznego, opracowuję wspólnie z dziećmi rozprawkę na temat: „Kogo nazywamy uczniem“.

Piszę ten temat na tablicy a dzieci w zeszycie. Uczniowie dają odpowiedź, która nie jest wyczerpująca, a brzmi:

a) Uczeń to jest osoba.
b) Uczeń chodzi do szkoły.
c) Uczeń uczy się w szkole.
d) Uczeń uczy się wszystkich przedmiotów.

Odrazu wszystkich punktów nie otrzymałem. W miarę, jak otrzymywałem odpowiedzi, zapisywałem je na tablicy a dzieci w zeszytach. Przy każdym punkcie, który już był zapisany, zatrzymywałem się i pytałem uczniów, czy odpowiedź ta na dane zagadnienie jest już wystarczająca. Dzieci same podawały przykłady na to, że odpowiedź ta nie mieści w sobie wszystkich cech, jakie zwykliśmy przypisywać uczniowi. Dowody na to opracowaliśmy ustnie.

Gdy w ten sposób znaleźliśmy mniej więcej zadowalającą odpowiedź, przeszliśmy jeszcze raz całość i doszliśmy do tego, że postawiliśmy sobie pytanie i szukaliśmy na nie odpowiedzi. Przy niej namyślaliśmy się, czy ona stanowi cechę ucznia i czy jest wystarczająca, a jeżeli nie, to dlaczego. To nazwałem rozprawką. Dalej zapytałem, z ilu punktów ona się składa. Po otrzymaniu odpowiedzi zapowiedziałem, że teraz poznają inną rozprawkę. (Tak jak tytuł artykułu). Prosiłem, żeby to określenie „rozprawka“ przyjęli tymczasem na wiarę. Powiedziałem im, że ją czytałem, i że w niej

autor omawia pytanie, umieszczone w tytule (Co to jest naród). Autor zastanawia się nad tem i daje odpowiedź. Prosiłem, żeby tę rozprawkę przeczytali po cichu i stwierdzili, z ilu punktów, według ich zdania, składa się ten artykuł. Uczniowie zrobili to i okazało się, że u każdego liczba punktów jest inna. Żeby na podstawie dyskusji dojść do pewnych rezultatów, kazałem te punkty nazwać. Zaczęliśmy dyskusję nad punktami. Okazało się, że są one następujące:

1. Autor uzasadnia wybór tematu.
2. Daje ogólną odpowiedź na pytanie.
3. Spójność narodu polega na tej samej mowie.
4. Spójność narodu polega na tych samych zwycz. i obycz.
5. Wspólna tradycja.
6. Ta sama historja.
7. Kultura narodu.
8. Świadomość narodowa.
9. Zebranie całości.

Zkolei zapytałem, z ilu punktów składała się nasza rozprawka i czego jej brakuje w porównaniu z artykułem autora. Dzieci łatwo poznały, że naszej rozprawce brak punktów 1, 2 i 9.

Kazałem napisać plan naszej rozprawki z uwzględnieniem brakujących punktów. Otrzymaliśmy wtedy plan taki:

Wstęp:
1. Uzasadnienie wyboru tematu.
2. Ogólna odpowiedź na pytanie.

Treść:
3. Osoba.
4. Uczęszczanie do szkoły.
5. Uczenie się w szkole.
6. Uczenie się wszystkich przedmiotów.

Zakończen.: 7. Zebranie całości.

Gdy zapytałem, w których punktach mieści się treść właściwa naszej rozprawki, dzieci wymieniły punkty 3, 4, 5 i 6. Czemże będzie punkt 1 i 2? Uczniowie nazwali je wstępem a punkt 7 zakończeniem rozprawki.

Ta lekcja trwała więcej niż godzinę.

Nie zadałem do domu żadnego „zastosowania“, kazałem tylko wypisać wyrazy niezrozumiałe z artykułu „Co to jest naród“. Na następnej lekcji przeczytamy statarycznie ten artykuł z książki.

Przystąpiłem więc do czytania statarycznego tego ustępu częściami, które wymienili sami uczniowie. Przy tej lekcji postępuję tak, jak tego wymaga czytanie z objaśnieniami. Uczniowie poznają treść. Teraz i samo sformułowanie punktów będzie wyraźniejsze i pełniejsze, chociasz budowa pozostanie ta sama. I nic dziwnego, bo dzieci przedtem czytały artykuł, ale były tam wyrazy niezrozumiałe. Gdy dzieci poznały treść, nie każę jej opowiadać, bo do tego ta czytanka nie nadaje się. Mogę jednak z dziećmi jeszcze raz omówić znaczenie wyrazów takich, jak kultura, tradycja, świadomość narodowa i innych.

Opracowywanie rozprawki na temat: „Kogo nazywamy uczniem?" wydawałoby się zbyteczne, gdybyśmy na tem skończyli. Teraz przychodzi kolej na porównanie naszej rozprawki z przeczytaną i na zastanowienie się, czy autor swój artykuł opracował tak samo, jak my nasz. Na podstawie pytań naprowadzających dochodzimy do tego, że w swojej pracy zastanawialiśmy się nad każdą cechą, czy ona wystarczy do określenia, kogo nazywamy uczniem. A tutaj autor nie zastanawia się, dlaczego np. mowa nie jest jedynym i wystarczającym czynnikiem, spajającym ludzi w naród, ale tłumaczy, czem jest mowa dla nas, i dlaczego ona nas łączy. Samo pytanie, dlaczego mowa nie wystarcza, ażeby ludzi posługujących się nią, nazywać narodem, nie rozwiązuje autor, zostawiając to czytelnikowi. Naszem najbliższem zadaniem może być ustne opracowanie tego tematu.

Gdy już mamy plan budowy rozprawki i wzór, jak się ją opracowuje, to dla zaokrąglenia tych ćwiczeń powinni teraz uczniowie opracować inną rozprawkę na dowolny temat, n. p. „Kogo nazywamy dobrym Polakiem?" Nie możemy ograniczyć się do podania tematu albo do tego, że dzieci podadzą tematy, nadające się do opracowania. Należy im, pomimo planu i wzoru, pomóc ustnie materjał zebrać.

11. Dobre opisy jako wzór. Dobre opisy powinny służyć za wzór do zdawania sprawy z własnych spostrzeżeń. Tylko jabym obrał inny punkt wyjścia, aniżeli wskazuje program, bo należałoby, by dzieci naprzód opracowały dany temat samodzielnie, przy pomocy nauczyciela. Po opracowaniu tematu wskazać można wzór, który się analizuje przy pomocy dzieci, i dopiero teraz porównuje się ich pracę z wypracowaniem autora. Wtedy czytanie

opisu będzie oparte na zainteresowaniu, wypływającem z odczutej potrzeby porównania swego opisu z wzorem, który mają dopiero poznać.

12. Czytanka jako nowość. Przy pracy przemyślanej czytanka będzie zawsze dla ucznia nowością i zawsze potrafimy nią dziecko zainteresować. Chociaż spostrzeżenie, że artykuły, przerabiane w szkole nie przykuwają uwagi dziecka, jest słuszne. Dziecko, gdy kupi „Wypisy", to w pierwszych już dniach przeczyta wszystkie czytanki i wiersze, i ich treść już go nie interesuje. Nie można z równą pewnością twierdzić, że treść jest im znana. Ten brak zainteresowania da się usunąć, gdy rzecz niby to uczniowi znaną, ujmie nauczyciel z innej strony tak, że wprowadza w nią coś nowego.

Na wstępie pisałem, że pracą swą chcę wywołać wymianę zdań, z której czegoż się nauczę. Artykuł mój powstał właśnie z tych pobudek. Myślą przewodnią tego referatu jest oparcie nauczania na dziecku i życiu. O ile mi się to udało, niech osądzi czytelnik, który odrazu zorjentuje się, że wszystkie moje rozważania, oparte o program ministerjalny, są jakby jego uzupełnieniem.

Strzemieszyce. Józef Har.

WPROWADZENIE UŁAMKÓW DZIESIĘTNYCH.

Wstęp. Wprowadzając ułamki dziesiętne, trzeba kilkakrotnie zwracać uwagę na to, że liczby te są ułamkami, zachodzącemi w życiu praktycznem częściej, aniżeli ułamki zwyczajne; uproszczona ich pisownia spowodowała, że wykonanie działań na nich (szczególnie dodawania i odejmowania) jest łatwiejsze, niż na ułamkach zwyczajnych.

Zwykle przerabia się ułamki dziesiętne po ułamkach zwyczajnych; wtedy może jest łatwiej uzasadnić „dziesiętne", ale można też i odwrotnie postąpić. W pierwszym wypadku jako podstawę wyjścia uważam oczywiście ułamki zwyczajne. Rozpoczynam w sposób następuiący:

Nowy materjał. Ile cm stanowi $^1/_2$ dm? Napisać i zamienić na ułamek z mianownikiem 10! Ile cm stanowi $^1/_5$, $^3/_5$ dm? Także zapisać i zamienić! Ile gr stanowi $^1/_2$ zł? $^1/_4$ zł? $^1/_5$ zł?

Napisać i zamienić na setne! Ile cm stanowi $^1/_4$ m? $^3/_5$ m? Także zapisać i zamienić! Ile m stanowi $^1/_2$ km? $^1/_4$ km? Zapisać i zamienić na tysiączne! Ile gr stanowi $^3/_5$ kg? $^3/_4$ kg? Napisać i zamienić! Można ewent. jeszcze więcej przykładów podać. Na tablicy mamy:

$^1/_2$ dm = 5 cm = $^5/_{10}$ dm
$^1/_5$ „ = 2 „ = $^2/_{10}$ „
$^3/_5$ „ = 6 „ = $^6/_{10}$ „
$^1/_2$ zł = 50 gr = $^{50}/_{100}$ zł
$^1/_4$ „ = 25 „ = $^{25}/_{100}$ „
$^1/_5$ „ = 20 „ = $^{20}/_{100}$ „
$^1/_4$ m = 25 cm = $^{25}/_{100}$ m
$^3/_5$ „ = 60 „ = $^{60}/_{100}$ „
$^3/_5$ kg = 600 gr = $^{600}/_{1000}$ kg
$^3/_4$ „ = 750 „ = $^{750}/_{1000}$ „

Następuje najpierw ogólne, a potem szczegółowe omówienie poszczególnych równań. Czytaj równanie, napisane na tablicy! Czytaj liczby w pierwszej kolumnie! Co to są za liczby? (Ułamki.) Jakie liczby widzisz w drugiej kolumnie? (Liczby całe.) A w trzeciej kolumnie? (Znów ułamki.) Powiedz więc, jakie przemiany przechodzą ułamki w pierwszej kolumnie! (Zamieniają się na liczby całe a potem znów na ułamki.) Porównaj ułamki w pierwszej kolumnie z temi w trzeciej kolumnie! (Zwykła odpowiedź: są różne.) Zobaczymy, czy one naprawdę są inne. Porównaj ułamki ze sobą w pierwszem równaniu. ($^1/_2 = {^5/_{10}}$.) A w drugiem równaniu? ($^1/_5 = {^2/_{10}}$.) (Zbadać w ten sposób ułamki we wszystkich równaniach.) Porównaj teraz jeszcze raz wszystkie ułamki w pierwszej kolumnie z odpowiedniemi ułamkami w trzeciej kolumnie! (Są sobie równe.) A jednak istnieje pewna różnica pomiędzy niemi. Jaka? (Ułamki w trzeciej kolumnie są wyrażone przez większe liczby.) Jaką przemianę przeprowadziliśmy więc z ułamkami w pierwszej kolumnie? (Zostały rozszerzone.) Przez jaką liczbę w pierwszem równaniu? W drugiem? itd.

Jakie miano posiada pierwszy ułamek w pierwszem równaniu? (dm.) A liczba cała? (cm.) A drugi ułamek? (Znów dm.) Powiedz to w całości! Powiedz teraz, jaką przemianę przeprowadziliśmy z mianami wszystkich równań! Jaki stosunek co do wartości istnieje pomiędzy mianami dm a cm? (dm jest mianem

o wartości wyższego rzędu, czyli krótko: dm jest wartością wyższego rzędu — oczywiście w stosunku do cm.) Jaki stosunek panuje pomiędzy mianami w następnych równaniach? Ogólnie: jakie wartości mamy w pierwszej kolumnie? A w drugiej? Wreszcie w trzeciej kolumnie? Powiedz teraz, jaką przemianę przeprowadziliśmy z mianami, uwzględniając ich wartości! (Wartości wyższego rzędu zamieniliśmy na wartości niższego rzędu, a potem (w trzeciej kolumnie) znów na wartości wyższego rzędu. Połącz teraz wszystko to, co wiemy o przemianie ułamków z tem, co dowiedzieliśmy się teraz o przemianie mian! (Ułamki w pierwszej kolumnie, posiadające miana o wartościach pierwszego rzędu, zostały zamienione [w drugiej kolumnie] na liczby całe z mianami o wartościach niższego rzędu, a te [w trzeciej kolumnie] znów na ułamki — lecz rozszerzone — z mianami o wartościach wyższego rzędu, t. j. tego samego, jaki widnieje w pierwszej kolumnie.)

Tyle co do ogólnego omówienia wypisanych równań; następują teraz omówienia szczegółowe. Czytaj pierwsze trzy równania! Czytaj je jeszcze raz, opuszczając drugą kolumnę! Napisz je na tablicy! Na co zamienieliśmy ułamki w pierwszej kolumnie? (Na ułamki z mianownikiem 10.) Krócej! (Na dzisiętne.) Jaką korzyść mamy z zamiany ułamków: $^1/_2$, $^1/_5$, $^3/_5$? (Zamiast ułamków o dwu mianownikach, mamy takie o jednym, wspólnym mianowniku.)

$^1/_2 = {^5/_{10}}$
$^1/_5 = {^2/_{10}}$
$^3/_5 = {^6/_{10}}$

Przy rozwiązaniu których zadań są potrzebne ułamki z wspólnym mianownikiem? (Dodawania i odejmowania.) Powiedz ułamki z mianownikiem 10! Ułamki z mianownikiem 10 nazywają się ułamkami dziesiętnemi. Wymień więc ułamki dziesiętne! Jeżeli jednakże mówimy o ułamkach dziesiętnych, a nie o dziesiętych, to je inaczej piszemy. Sposobem pisania ułamków dziesiętnych zapoznam was, skoro rozpatrzymy jeszcze następne równania. Czytaj teraz wszystkie równania pod 2! Jeszcze raz, opuszczając miana i drugą kolumnę! Wypisz je! Wskaż różnicę pomiędzy ułamkami pierwszej kolumny a temi drugiej kolumny. (Ułamki pierwszej kolumny zostały zamienione w drugiej kolumnie na setne.) Czytaj jeszcze równanie pod 3, opuszczając także wszelkie miana i drugą kolumnę! Na co zamieniliśmy ułamki pierwszej kolumny? (Na tysiączne.)

$^1/_2 = {^{50}/_{100}}$
$^1/_4 = {^{25}/_{100}}$
$^1/_5 = {^{20}/_{100}}$
$^1/_4 = {^{25}/_{100}}$
$^3/_5 = {^{60}/_{100}}$

Jakie ułamki uzyskaliśmy, zamieniając ułamki w pierwszej kolumnie pod 1? (Dziesiętne.) A pod 2? (Setne.) Wreszcie pod 3? (Tysiączne.) Uzyskaliśmy więc dotychczas trzy różne nazwy ułamków. Od czego są one zależne? (Od mianownika.) Używanie tych trzech różnych nazw nie okazało się praktyczne, tem bardziej, że istnieją przecież jeszcze ułamki o większych mianownikach, np. o mianownikach 10 000, 100 000 itd. Namyślano się długo, czy nie możnaby dla tych wszystkich ułamków znaleźć pewnej wspólnej nazwy. Wreszcie znaleziono ją. Zobaczymy więc teraz, czy i nam uda się ją znaleźć. Jaką nazwę daliśmy ułamkom o mianownikach 10? (Dziesiętne.) Zobaczymy więc, czy nazwę tę można rozszerzyć na ułamki z mianownikami 100, 1000 itd. Czy można mianownik 100 rozłożyć na takie liczby, które uzasadniłyby nazwę „dziesiętne“? (Tak, otóż 10+10+10+10 itd.) Inaczej, krócej! (10 · 10.)

$^3/_5 = {}^{600}/_{1000}$

$^3/_4 = {}^{750}/_{1000}$

W podobny sposób rozłożą dzieci liczby 1000, 10 000 itd., t. j. liczby, które mogą stanowić mianowniki ułamków dziesiętnych. Ponieważ mianowniki 10, 100, 1000 itd. składają się z dziesiątek, czyli stanowią wielokrotność dziesiątki,. przeto ułamki z temi mianownikami nazywają się ułamkami dziesiętnemi. (Nie będę oczywiście wspominał o tem, że 10 jest pierwszą, 100 drugą potęgą dziesiątki itd., gdyż w szkole dwuklasowej mowy nie będzie o potęgach.) Wymień teraz ułamki dziesiętne o mianowniku 10, 100 itd.

Wspomniałem dzisiaj już o pewnej korzyści, wynikającej z znajomości ułamków dziesiętnych. Kto ją pamięta? (Korzyść przy dodawaniu i odejmowaniu, gdyż mam do czynienia z jednym, t. j. wspólnym mianownikiem.) Korzyść ta będzie jeszcze większa, jeżeli uda nam się uprościć pisownię tych ułamków; coprawda przekonamy się o tej korzyści dopiero przy przeprowadzaniu działań.

Pomyślcie teraz dobrze nad tem, w jaki krótszy sposób możnaby pisać ułamki dziesiętne. Pomogę Wam. Wymień jeszcze raz mianowniki, zachodzące przy ułamkach dziesiętnych! Najczęściej zachodzą 10 i 100, rzadziej już 1000, a jeszcze rzadziej 10000, 100000 itd. Zresztą przekonacie się o tem później sami. Bierzemy najpierw ułamki dziesiętne z mianownikiem 10. Wymień takie! Co wspólnego posiadają? (Mianownik 10 i kre-

skę ułamkową). Może dałoby się te dwie rzeczy zastąpić czemś innem, coby wymagało mniej pisania? (Kropką lub krótką kreską). Napisz, jak więc wyglądałyby wymienione ułamki? ($\underset{.}{1}$, $\underset{.}{3}$, $\underset{.}{5}$, $\underset{.}{7}$, lub $\underline{1}$, $\underline{3}$, $\underline{5}$, $\underline{7}$). Wymień teraz ułamki z mianownikiem 100! Zmień ich pisownię w podobny sposób! $\underset{..}{3}$, $\underset{..}{25}$, lub $\underline{\underline{3}}$, $\underline{\underline{25}}$) W podobny sposób możnaby także zmienić pisownię ułamków z większemi mianownikami. Ale ten sposób nie byłby dobry. Namyślano się więc nad innym i znaleziono łatwiejszy sposób pisania, z którego równocześnie wynika istota ułamka dziesiętnego.

Powiedz i napisz najmniejszą liczbę całą! (1.) Jaką wartość ma ona? (Jednej jednostki.) Dopisz po jej lewej stronie cyfrę 1! Wartość tej cyfry? Jej wartośc w stosunku do poprzedniej? (Dziesięciokrotność.) Dopisz jeszcze cyfrę 1 obok dziesiątki! Jej wartość? (Setki). Jej wartość w stosunku do cyfry na drugiem miejscu? (Także dziesięciokrotność) itd. Powiedz jeszcze raz, co wiesz o wartości cyfry na drugiem miejscu wzgl. tej na pierwszem miejscu w stosunku do cyfry na trzeciem miejscu wzgl. tej na drugiem miejscu! (Cyfra na drugiem miejscu stanowi dziesięciokrotność cyfry na pierwszem miejscu, a cyfra na trzeciem miejscu stanowi znów dziesięciokrotność cyfry na drugiem miejscu itd.) Określ teraz stosunek cyfry na drugiem miejscu względem tej na trzeciem miejscu, a cyfry na pierwszem miejscu względem tej na drugiem miejscu! (Cyfra na drugiem miejscu jest 10 razy mniejsza od cyfry na trzeciem miejscu, a cyfra na pierwszem miejscu jest znów 10 razy mniejsza od cyfry na drugiem miejscu). Mówiliśmy teraz o stosunku (co do wartości) cyfr w liczbie 111. To samo można przeprowadzić na liczbach: 222, 333, 444 itd. (Nie na 231 lub 432 itd.; ktoby wybrał taką lub podobną liczbę, ten nie może mówić oczywiście o stosunku (co do wartości) poszczególnych cyfr; może brać pod uwagę jedynie stosunek wartości poszczególnych miejsc w liczbie. Zachodzi tu jednakże ta obawa, że dzieci, patrząc przez pewien czas na liczbą złożoną z różnych cyfr, nie będą mogły skupiać uwagi nad miejscami, lecz będą ciągle myślały o wartościach cyfr; gdyż wrażenia wzrokowe są przecież silniejsze od suchych pojęć.) A więc najlepiej uzmysłowić wzajemny stosunek miejsc co do wartości na liczbie o równych cyfrach. (Powtórka, potem ciąg dalszy.) Na tablicy mamy liczbę 3333. Określ wartość każdej cyfry w stosunku do następnej,

rozpoczynając trzeciem miejscem! (Cyfra na trzeciem miejscu posiada wartość 10 razy mniejszą od cyfry na czwartem miejscu, a cyfra na drugiem miejscu posiada wartość także 10 razy mniejszą od cyfry na trzeciem miejscu itd.) Do liczby 3333 dopisz obok jednostek jeszcze 3! Jaką wartość musi cyfra ta posiadać względem następnej? (Musi być 10 razy mniejsza.) Jaką wartość posiada 3, będąca poprzednio (t. j. przed dopisaniem ostatniej trójki) na pierwszem miejscu? (Wartość 3 jednostek.) Jaką wartość musi więc posiadać trójka, napisana ostatnio? (Wartość $^{3}/_{10}$.) Co to jest za liczba? (Ułamek.) Jaki ułamek? (Dziesiętny.) Wskaż miejsce, gdzie kończy się liczba cała, a rozpoczyna się ułamek! Dla lepszego zapamiętania sobie, zrobimy tam znak. Jaki np.? (Kreskę, przecinek lub coś podobnego.) Zgodzono się ogólnie na przecinek. Rozdziel teraz ułamek od liczby całej! (3333,3.) Co to jest za liczba? (Liczba mieszana.) Czytaj ją! Udowodnij, że cyfra po prawej stronie przecinka posiada wartość $^{3}/_{10}$! Napisz teraz nowym sposobem: $5^{3}/_{10}$! (5,3.) Napisz to samo starym sposobem! ($5^{3}/_{10}$.) Porównaj obie formy! (Pierwsza forma nie posiada mianownika.) Zobaczymy, czy to prawda! Czytaj liczbę tę w pierwszej formie! Czy niema tam naprawdę mianownika? (Jest, mianowicie 10.) W piśmie nie jest on widoczny, ale w każdym razie jest. Skąd wiesz, że w liczbie 5,3 mianownikiem jest 10? (Cyfra 3 jest położona na prawo od 3 jednostek, jest zatem 10 razy mniejsza od 3 jednostek, co stanowi $^{3}/_{10}$.) Napisz $2^{2}/_{10}$ nowym sposobem! Udowodnij, że cyfra 2 na prawo od przecinka równa się $^{2}/_{10}$! Napisz $4^{4}/_{10}$, $5^{5}/_{10}$ itd.

Pisownię uzasadnić! Na tablicy mamy:

3,3 Czytaj te liczby! Jakie mianowniki posiadają ułamki?
2,2 Udowodnij to, coś powiedział! (Liczba na prawo od jed-
4,4 nostek jest 10 razy mniejsza od nich, a więc muszą to być
5,5 dziesiąte.) Napisz teraz jeszcze raz $1^{1}/_{10}$. Pod tem $3^{1}/_{10}$,
itd. $5^{1}/_{10}$ itd.

Na tablicy mamy:

1,1 Napisz teraz $2^{2}/_{10}$! Pod tem $2^{3}/_{10}$, $2^{4}/_{10}$ itd. (oczywiście
2,1 wszystko w formie ułamka dziesiętnego). W razie ewentl.
3,1 trudności mogą dzieci pomóc sobie w ten sposób, że przed
4,1 napisaniem np. $2^{3}/_{10}$ napiszą $2^{2}/_{10}$, a przed $4^{7}/_{10}$ napiszą $4^{4}/_{10}$ itd.
itd. Napisz $3^{1}/_{10}$! — Poprzednio ewentl. $3^{3}/_{10}$. Napisz $3^{7}/_{10}$ itd.

Na tablicy mamy:

2,2 Jakie mianowniki posiadają ułamki tych wszystkich liczb
2,3 mieszanych? Udowodnij to twierdzenie! (Na pierwszem
2,9 miejscu na prawo od przecinka stoją dziesiąte, gdyż wartość
3,4 tego miejsca jest 10 razy mniejsza od wartości miejsca
3,6 jednostek.) Tak jest zawsze.
itd. Ćwiczenia. Napisz 5,3; 8,4; 9,1 itd.! Czytaj te ułamki! Napisz 0,3; 0,9; itd.

Następuje omówienie ułamków z mianownikiem 100. Napisz 1,1! Dopisz po prawej stronie 1! (1,11.) Jaką wartość posiada cyfra 1 na drugiem miejscu na prawo od przecinka w stosunku do 0,1? (Musi być 10 razy mniejsza od 0,1.) A zatem? ($^{1}/_{100}$.) Czytaj teraz całą liczbę! (Zwykła odpowiedź: 1 jednostka, 1 dziesiąta, 1 setna — albo trochę poprawniej: jeden, jedna dziesiąta i jedna setna.) Napisz to sposobem starym! ($1\,^{1}/_{10}\,^{1}/_{100}$.) Jak widzimy, jest to forma niepraktyczna. Dlaczego zapewne? (Dwa różne mianowniki.) Jak radziliście sobie przy dodawaniu i odejmowaniu, mając różne mianowniki? (Szukaliśmy wspólnego mianownika.) Podobnie postąpimy i tutaj. Jak brzmi więc wspólny mianownik? Przeprowadź teraz zmianę liczby $1\,^{1}/_{10}\,^{1}/_{100}$! (1,11.) A więc i 1,11 możemy tak samo czytać. Ale i nie posługując się sposobem pisania ułamków zwyczajnych, możemy przekonać się, że $1{,}11 = 1^{11}/_{100}$. Zamień $^{1}/_{10}$ na setne! Czytaj więc teraz 1,11 sposobem uproszczonym! Tak postępujemy zawsze, t. zn. jeżeli zachodzą równocześnie dziesiąte i setne, to przeprowadzamy dopiero co wspomnianą zamianę. Czytaj więc 5,22; 8,33; 0,44; 0,77 itd.! Czytaj jeszcze raz bez zamiany! Co stoi więc na drugiem miejscu na prawo od jednostek? (Setne.) Czytaj jeszcze raz: 14,21; 25,38; 0,75; 0,31 itd.! Napisz 3,14; 5,27 itd. Uwaga! $4^{3}/_{100}$! Czego brakuje w tej liczbie? (Dziesiątych.) Czyli ile jest ich? (0.) Napisz teraz $4^{3}/_{100}$ w formie ułamka dziesiętnego! (4,03.) Uzasadnij tę pisownię! Pisz 5,09; 14,01; 0,07 itd.! Następują znów różnorodne ćwiczenia w czytaniu i pisaniu, najpierw oddzielnie na liczbach mieszanych i ułamkach o mianowniku 100, a potem w połączeniu z poprzednio przerobionemi.

Ułamki dziesiętne z mianownikiem 1000 i ewentl. dalsze można przerobić w sposób podobny.

Łuszkowo. R. Szlandrowicz.

OCENY KSIĄŻEK.

Stefan Papée: *Bernard Chrzanowski*. Księgarnia Uniwersytecka. Poznań. 1928. 8⁰. Str. 57. Cena zł 2.— *)

Szkic działalności Bernarda Chrzanowskiego, skreślony w chwili opuszczenia przez niego stanowiska kuratora Okręgu Szkolnego Poznańskiego, przypominający najważniejsze szczegóły i myśli z czterdziestoletniego okresu służby narodowi, ma — jak pisze autor — za zadanie nakreślić sylwetkę szlachetnego przedstawiciela kultury Wielkopolskiej, jej najpiękniejszych dążeń, zabiegów i ideałów w ostatnich dziesiątkach lat.

Zwracając uwagę na kilka charakterystycznych cytat, podanych na początku niniejszego zeszytu po artykule wstępnym a zaczerpniętych z broszurki p. prof. Papée, przytaczamy poniżej treść poszczególnych ustępów miłej książeczki, przyjętej z wdzięcznością przez wszystkich wielbicieli byłego kuratora:

Zmora pruskiej kultury. — Polska kultura narodowa. — Nakazy Chrzanowskiego. — Walka o ideały. — Upór i podstęp. — Anarchja policyjno-sądowa. — Ignorancja i brutalność sędziów. — Mowy posła Chrzanowskiego w parlamencie. — Ocena Juniusa (W. Feldmana). — Dusza-mimoza w ciele polityka. — Czy Chrzanowski „groźnym dla prusactwa“ się okazał? — Wartość marzycielstwa. — „Język“ posła Chrzanowskiego. — Starcie z kanclerzem. — Umiłowanie historji. — Chrzanowski jako prelegent. — Utylitaryzm. — Budowanie Polski-ideału. — Nostalgja za Polską. — Wychowawca narodu. — Wielkość Kościuszki. — Szkice „Z ojczyzny“. — Obrazy przyrody. — Prof. Pigoń o Chrzanowskim. — Miłość do polskiego wybrzeża. — „Dawniej“ a „dzisiaj“ na kaszubskim brzegu. — Propaganda Chrzanowskiego. — „Chałubiński polskiego wybrzeża“. — Kronikarz „pędu ku wybrzeżu“. — Dzieje kaszubskiej piosenki. — Sienkiewicz, Konopnicka, Miciński. — Dzieje przyjaźni z Żeromskim. — Dedykacja Rozłuckiemu. — Przyczynek do genezy „Wiatru od morza“. — Żeromski w Orłowie. — Uroda wybrzeża w twórczości Żeromskiego. — Kult Żeromskiego. — Ukochanie szkoły, nauczycieli i młodzieży. — Kurator Okregu Poznańskiego. — „Szkoła doskonała“. — Hasło „Za dwu masz robić! . . .“. — Zaufanie młodzieży. — Przewódca młodych. — Zabieganie drogi komunizmowi. — Aktualność przestróg i nakazów. — Realizowanie haseł Chrzanowskiego. — Śladem Staszica. — Szlachetny przedstawiciel kultury Wielkopolski. — Hołd zasłudze. — Prace Bernarda Chrzanowskiego. — Przypisy. Id. (P.)

Stanisław Tync i Józef Gołąbek: *Czytanki polskie dla IV oddziału szkoły powszechnej*. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1928, str. 184. Cena zł 4.40.

Autorzy oparli się o pewne ośrodki zainteresowania i dali 13 cyklów czytanek, które można ująć w trzy grupy, a mianowicie: 1) życie dziecka, 2) życie przyrody, 3) ojczyzna i jej dzieje. Grupy te są ze sobą spojone, tak że całość przedstawia się jednolicie, z której wprost narzucają się pewne myśli przewodnie, towarzyszące autorom przy pracy, i to wykazanie piękna języka i wartości cnoty obywatelskiej.

*) Nabyliśmy pewną ilość egzemplarzy, które wysyłamy Szan. Abonentom za przekazaniem 2.20 zł (port.) Administracja Przyjaciela Szkoły. (P. K. O. 202 920).

Czytanki te, to nie rzemieślnicza robota, której tak pełno w innych wypisach, ale artystyczne wyjątki z dzieł pierwszorzędnych pisarzy o stylu prostym, jasnym i przystępnym. Najczęściej przedstawiają życie dzieci i to nie dzieci papierowych, ale dzieci pełnych życia. Liczba baśni została ograniczona. I słusznie! Wszak w tym okresie przejawiają się u dzieci już zainteresowania realne, bajka fantastyczna musi więc usiąpić miejsca opowiadaniom realistycznym.

Czytanki polskie zaczynają się cyklem „Na progu szkoły". Tem samem została uwaga dzieci skierowana na szkołę i zadania, które czekają uczniów w nowym roku szkolnym. Przejście do pracy nie jest jednak nagłe, bo nawiązuje do przeżyć wakacyjnych dzieci (nr. 2 Korczaka „Pamiętnik z kolonji wakacyjnej").

Cykle, przedstawiające życie dziecka, przeplatają inne o ojczyźnie i jej przeszłości, co pozwala nauczycielowi wysnuć rozmaite analogje między przeżyciami dziecka a sprawami narodowemi. Urywki historyczne nie służą jednak historji, lecz nauce języka polskiego. Nie mamy tu opisów historycznych, lecz opowiadania literackie z dziejów kultury lub z życia naszych bohaterów narodowych np. na str. 34 Chrząszczewskiej „W klasztorze", na str. 99 Teresy Jadwigi „Syn chłopski" i inne, a grupę tę kończy opowiadanie Bobrowskiej „W bój za Polskę". Niema w owych opowiadaniach apoteozy martyrjologji polskiej, jak to było w okresie niewoli, ale z każdej karty bije radość z życia Polski i jej przeszłości. Autorzy starają się zatrzeć ślady niewoli i przedstawić Polskę w pełni bytu państwowego.

Treść czytanek rozgrywa się i na wsi i w mieście, tak że *Czytanki polskie* mogą znaleźć zastosowanie tak w szkołach miejskich jak i wiejskich. Przez porównanie odpowiednich urywków zrozumieją znowu i jedne i drugie dzieci konieczność współżycia miasta i wsi.

Z *Czytanek* wieje pogodny i wesoły nastrój, który jest potrzebny, aby uczynić naukę przyjemną. Przecież tylko to, co się silnie zabarwia uczniowi, wywołuje u dziecka zainteresowanie.

Autorzy postępują w myśl programu ministerjalnego i starają się osiągnąć cele, które nakreśla. Dają na końcu każdej czytanki objaśnienia rzeczowe i odpowiednio do pory roku przysłowia, na które program także zwraca uwagę. Poza tem są urywki wybitniejszych pisarzy, zaopatrzone w króciutki ich życiorys. Czytanki umożliwiają nauczycielowi przeprowadzenie ćwiczeń stylistycznych, gramatycznych i ortograficznych, tak że całokształt nauki języka polskiego opiera się na czytankach. Autorzy wprowadzili szczęśliwą inowację, że umieścili na końcu książki krótki słowniczek ortograficzny. Książka została też zaopatrzona w spis książek dla dzieci, poleconych przez ministerjalną komisję ocen.

Mnóstwo czytanek da się przeprowadzić w myśl nowych haseł pedagogicznych, wiele z nich można nawiązać do bezpośredniej obserwacji ucznia i zakończyć czynem. *Czytanki polskie* w rękach dobrego nauczyciela realizują zatem ideę szkoły twórczej. Przyczyniają się one również do rozwoju wyobraźni; przy jednych dzieci muszą wymienić tytuł, inne są niedokończone, urwane, tak że dopowiedzenie treści od dzieci zależy, mamy też ilustracje bez tekstu, na podstawie których dziecko może ułożyć powiastkę.

Czytanki polskie przygotowują ucznia do dalszej lektury, zawierają bowiem urywki z *Trylogji* i *Pana Tadeusza*, które to dzieła są obowiązkowe w VII oddziale szkoły powszechnej. Zaznajamiają dzieci również z formą dramatyczną (str. 36 „Łokietek w grotach Ojcowa" Gerson-Dąbrowskiej), tak że w oddziale VII nie będą zaskoczone nową formą literacką przy lekturze jednego z utworów dramatycznych. Urywek ten może też tak dzieci jak i nauczyciela zachęcić do założenia teatru szkolnego w ramach samorządu uczniowskiego. Dawne wypisy dla szkół powszechnych nie uwzględniały tej formy.

Poza tem została książka zaopatrzona w artystyczne ilustracje i tablicę barwną wykonania Konstantego Sopoćki.

Książkę pod każdym względem polecić można. Autorzy oparli się o psychologję dziecka, uwzględniając program ministerjalny, dbają o czystość języka, nie zaniedbują strony estetycznej. B. (B.)

Stanisław Tync i Józef Gołąbek: *Przewodnik metodyczny do Czytanek polskich*. Nakładem Książnicy-Atlas. Lwów-Warszawa 1928, str. 108. Cena 2.80 zł.

Do Czytanek polskich dołączyli autorzy *Przewodnik metodyczny*, opracowany równie starannie jak same *Czytanki*.

Przewodnik składa się z dwóch części. Pierwsza zawiera uwagi ogólne, druga uwagi szczegółowe odnośnie do każdej czytanki.

Na początku części I wyjaśniają autorzy, dlaczego przystąpili do tej pracy mimo tendencji zastąpienia wypisów nowelkami, powieściami, wogóle całemi utworami. Poszli oni drogą pośrednią, dając z powodu przeszkód natury materjalnej i wydawniczej pewne całości myślowe dobrych pisarzy, które w dalszych częściach *Czytanek* mają stanowić autentyczne całości artystyczne.

Pierwsi w Polsce zwracają też autorzy uwagę na zagadnienie regjonalizmu w wypisach. Niektóre czytanki mogą doskonale posłużyć do omówienia pewnego regjonu np. Konopnickiej „Przebierzmy się"! (nr. 75.) Poza tem zapowiadają autorzy, że ukażą się jako uzupełnienie *Czytanek* zeszyty regjonalne dla poszczególnych ziem Polski, które będą zawierały cztery następujące działy: „Ziemia i lud", „Legendy, podania i pieśni", „Z przeszłości" i „Z życia". Przez owe zeszyty zostanie sprawa regjonalizmu polskiego posunięta znacznie naprzód, tak że zamiarom autorów przyklasnąć należy.

W części II podano rozbiory czytanek i omówienia szczegółowe. Zauważymy, że autorzy starają się wprowadzić do nauczania zdobycze najnowszej dydaktyki. Opierają czytanki na obserwacji, czasami wyprzedza czytanie wycieczka, lekcje często kończą się czynem fizycznym lub społecznym, wiersze liryczne omawiają autorzy bez drobiazgowej analizy, nie moralizują, starając się o to, aby czytanka czy wiersz przez swą treść sam oddziaływał na uczniów. W używaniu nowych metod są jednak bardzo ostrożni, nie zrywają zupełnie z zasadami dawnej szkoły, np. podczas kiedy jedne lekcje są oparte na bezpośrednich przeżyciach dzieci (w myśl zasad szkoły pracy), inne opierają się na wiadomościach dawniej nabytych w myśl apercepcji herbartowskiej.

Poszczególne cykle zostały potraktowane jako całość (zasada ciągłości), co przyczynia się do łatwiejszego zrozumienia myśli przewodnich, jakie w sobie czytanki zawierają.

Na podstawie *Czytanek* przerabiają też autorzy ćwiczenia ortograficzne, gramatyczne (dokładny rozbiór zdania, graficznie przedstawiony przy czytance nr. 15) i stylistyczne (dobre ćwiczenia w synonimice przy czytance nr. 19).

Przewodnik metodyczny jest dobrym podręcznikiem prowadzenia nauki języka polskiego w IV oddziale szkoły powszechnej. Wnikając w jego treść, można dopiero zrozumieć, jaki ogrom pracy włożyli autorzy w układanie *Czytanek* i jak celowo obmyślili każdy ich szczegół. B. (B.)

Ks. Jan Szukalski: *Podręcznik metodyczny do nauki historji biblijnej.* (2 tomy: Stary i Nowy Testament, 468 + 684 stron, 4 mapy.) Cena tomu I zł 18.—, opr. zł 21.—, tomu II zł 24.—, opr. zł 27.—

Jest to przekład podręcznika niemieckiego Fassbinderów do biblijki szkolnej Eckera (wydania średniego). W obszernym wstępie (str. 8—42) znajduje nauczyciel psychologiczne umotywowanie znanych pięciu stopni metodycznych, na które rozpada się każda lekcja podług recepty Herbarta — Zillera. Przeciwko metodzie tej podnoszono wprawdzie niejednokrotnie zastrzeżenia w literaturze pedagogicznej. A jednak stosowanie do każdej lekcji pewnych stałych zasad, jednej i tej samej formy, ułatwia nauczanie, zwłaszcza początkującemu nauczycielowi, chroni od błędów metodycznych i wyrabia pewność rzetelnego uchwycenia rzeczy. Wyrobiony pedagog nie potrzebuje niewolniczo trzymać się schematu, znajdując sam w sobie dość siły i inwencji do elastyczniejszego ujmowania materjału naukowego.

Treść oryginału oddaje ks. Szukalski wiernie, w dosłownem zwykłe znaczeniu. Język jest poprawny i potoczysty. Tu i owdzie zakradły się pomniejsze nieścisłości i niedopatrzenia, jak np.: str. 166: Mojżesz wzdryga się przed swem posłannictwem (zamiast: wzdraga się); str. 182: Kowal podtrzymuje niemi ogień zamiast węgla — niezrozumiałe, ma być: zamiast węglami; str. 217: Aaron wstępuje powoli na górę (opuszczono: Aaron i Eleazar wstępują); str. 253: Rut była prababką Dawida, a praprababką Pana Jezusa — nie zgadza się, bo jeśli dosłownie była prababką Dawida, to praprababką była Salomona; str. 119: o modlitwie powiedziane, że Bóg wysłuchał jej, zamiast: ją; str. 300: nad arką przymierza byli dwaj Cherubini z drzewa oliwnego — ma się rozumieć, że były to figury, posągi Cherubinów; str. 312: Jehu zachował cześć cielców (?!); str. 330: byli między prorokami żonaci i bezżenni, np. Eljasz, Elizeusz, Jeremjasz... więc którzy byli żonaci, a którzy bezżenni? str. 400: Baltazar zarozumiały o swej potędze — zamiast na swą potęgę; str. 462: Czem skorupka zamłodu się napoi... lepiej: czego się napije; str. 403: Co zasługujemy sobie dobremi uczynkami, spełnionemi w stanie łaski (!); nieraz czytamy osięgnąć zamiast osiągnąć, wypełnić obowiązek, rozkaz, zamiast spełnić itp.

Niektóre pytania Fassbinderów są zbyt ogólne, np. jak pragnę wyrobić w sobie silny charakter (322)? Co sądzić o zdrowym wyglądzie (388)? Jak każdy z nas może przyczynić się do szczęścia swej ojczyzny (440)? Pytań tych

i podobnych mógł był autor uniknąć, tem więcej, że i gdzieindziej znać jego korygującą rękę.

Praca ks. Szukalskiego nie jest bowiem tylko prostym, mechanicznym przekładem. Jakie są specyficzne, oryginalne cechy tej pracy? Autor, zabierając się do zadania swego, odrazu stanął wobec głównej trudności: Na jakim tekście biblijnym oprzeć należy podręcznik? Nie posiadamy bowiem dotąd żadnej oficjalnej biblji szkolnej, obowiązującej w Polsce lub choćby tylko w jednej metropolji.

Najbardziej zbliżone do biblijki Eckera, na której Fassbinderowie oparli podręcznik swój, są u nas „Wypisy" z Pisma św., wydane z polecenia Ks. Kard. Dalbora (1925 r.). Autor korzysta więc z nich, lecz nie na ślepo. Krytycznie porównuje tekst z oryginałem, i gdzie dostrzega poważniejsze odchylenia, tam ucieka się do wierniejszych przekładów Ks. Wujka (wyd. z r. 1925), Ks. Kozłowskiego lub Ks. Szlagowskiego (Nowy Testament, wyd. z r. 1913). Dywergencje między „Wypisami" a Pismem św. są nieraz wcale poważne, że tylko przytoczymy niektóre:

Wypisy: I rzekł Bóg: niech się stanie jasność! i stała się jasność.
Ks. Szukalski: I rzekł Bóg: niech się stanie światłość (fiat lux)...
Wyp.: Niechaj ziemia zrodzi drzewa, które w owoc się wiążą.
Ks. Sz.: Niechaj ziemia zrodzi drzewa, owoc czyniące według rodzaju swego.
Wyp.: Jak długo jeszcze chwiać się będziecie na obie strony?
Ks. Sz.: Dopóki będziecie chromać na dwie strony?
Wyp.: A pan pochwalił przewrotnego włodarza...
Ks. Sz.: I pochwalił pan włodarza niesprawiedliwości.
Wyp.: Wtrącił go do więzienia, ażeby dług oddał...
Ks. Sz.: Wtrącił go do więzienia, ażeby oddał dług swój.
Wyp.: ...Którzyśmy znosili ciężar dnia upalnego.
Ks. Sz.: ...Którzyśmy znosili ciężar dnia (= pracę) i upalenia (= upał).
Wyp.: Faryzeusze odeszli i powzięli uchwałę.
Ks. Sz.: Faryzeusze radzili się, jakby Go pochwycić.
Wyp.: a była postać Jego jakby błyskawica.
Ks. Sz.: a było wejrzenie Jego (aspectus) jako błyskawica.
Wyp.: niewiasty szły do grobu przed wschodem słońca.
Ks. Sz.: niewiasty przyszły do grobu, gdy już weszło słońce — (orto iam sole.)
Wyp.: Pan Jezus rzecze (do Marji Magdaleny) Puść mnie!
Ks. Sz.: ...A... Nie tykaj mnie (noli me tangere.)
Wyp.: Pan Jezus do niewiast: „Witajcie"!
Ks. Sz.: ... Bądźcie pozdrowione!

W „Wypisach" brak nieraz po przypowieściach i naukach Pana Jezusa odpowiedniego zastosowania, zaczynającego się zwykle od słów: „A ja wam powiadam" lub „Zaprawdę mówię wam."

Ks. Sz. słowa te opuszczone dołącza. Poprawek takich dostrzegliśmy w podręczniku ks. Szukalskiego około 50. Czy prędzej, czy później trzeba będzie przystąpić do ponownego poprawniejszego wydania „Wypisów", i wtedy, gdy będzie chodziło o redaktorów, godziłoby się uwagę zwrócić na czcigodnego

autora omawianego podręcznika, który z taką znamiennością potrafił krytycznie nastawić swe oko na kilka przekładów Pisma św., wybierając szczęśliwie, co lepsze.

Dalszą indywidualną pracą ks. Szukalskiego jest wyposażenie podręcznika w pierwiastek rodzimy. Lekcje są ożywione przykładami z historji polskiej, z życia naszego obyczajowego i zwyczajowego, z literatury ojczystej, autor najchętniej cytuje Mickiewicza, Kochanowskiego, Ujejskiego i Skargę, mówi o Filomatach i Filaretach, porównuje niewolę babilońską z niewolę naszą polityczną, obronę ludu żydowskiego przez Judytę do obrony Częstochowy, czasy Jagiellońskie, Sasów z odpowiedniemi epokami w dziejach narodu wybranego, wzory Świętych polskich, (Stanisławów, Kazimierzów, Andrzeja Boboli, Józefata i i.) wskazuje na pieśni polskie, przytacza przysłowia i myśli polskie (Pan Bóg radzi o swej czeladzi; gdy trwoga, to do Boga; bez Boga ani do proga; pycha spycha itd.), odwołuje się na teologów polskich, (na księży Czackiego, Hozakowskiego, Szczepańskiego, Archutowskiego) itd. Tym sposobem nabiera podręcznik polskiego poloru i staje się nam bliższym.

Mimo rozmaitej obfitości materjału, podręcznik nie jest przeładowany i nużącym, bo materjał jest dobrze dobrany i w zajmującej formie przedstawiony. Autor każe szczodrze używać obrazów biblijnych, map, kredy, sam szkicuje i rysuje ważniejsze rzeczy w podręczniku, opisuje żywo, obrazowo (szakal jest zwierzę podobne do lisa; z Bersabee do Góry Horeb tak daleko jak z Poznania do Krakowa itp.) — słowem, uczy poglądowo, porusza ciekawe zagadnienia (np. kto popełnił cięższy grzech, Adam czy Ewa? Jak wyobrazić sobie znamię Kaina? Kiedy wolno sobie życzyć śmierci?), zestawia figury i symbole starozakonne, każe uczniowi wczuwać się w przeżycia duchowe osób biblijnych i w różne sytuacje (np. każe opowiedzieć, jakie myśli i uczucia przechodziła Ewa w czasie pokuty; odmalować scenę, jak posłaniec nadchodzi ze skrwawioną szatą Józefa do domu patrjarchy Jakóba; opisać poranek i wieczór Józefa ostatniego dnia niewoli w Egipcie itp.). Wszystko to pobudza zainteresowanie ucznia, ostrzy jego myśl, ożywia wyobraźnię, pogłębia uczucie, a tem samem działa i na wolę, kierując ją do odpowiednich postanowień i aktów.

Postanowienia te i akty nie budują się z moralizowania ani z mentorskiego tonu, ale wynikają jako naturalne konsekwencje uprzednich pedagogicznych wywodów. Wychowawca nie narzuca tu zgóry swych życzeń i rozkazów, unika zwrotów jak „powinieneś, musisz, trzeba, nie wolno, nie wypada", ale wysnuwa z uczniem razem odpowiedni wniosek: ponieważ, jak widzieliśmy, sprawa ma się tak a tak, zatem chcemy czynić to a to, będziemy sobie postępowali w ten czy ów sposób. Młodsi uczniowie wypowiadają głośno rezolucje swoje. A rezolucje te są nieogólnikowe, tak rzadko skuteczne, lecz ściśle określone, praktyczne, np. gdy matka mnie zawołała, natychmiast przerwę zabawę i pospieszę do niej. Niewątpliwie postanowienia takie działają bardziej stanowczo, bardziej przynaglająco na wolę.

Wreszcie pamiętając o tem, że „repetitio est mater studiorum", umieszcza autor w swym podręczniku t. zw. przerabiania sumaryczne czyli powtórki (poprawniej: powtórzenia) materjału, obejmujące najważniejsze wydarzenia danej

epoki, jak dzieje patrjarchów, Mojżesza, sędziów, królów, niewoli babilońskiej itd., co daje lepszy pogląd na rzecz i utrwala ją lepiej w pamięci.

Słowem, ks. Szukalski przyswoił znakomitą pracę literaturze pedagogicznej polskiej. „Podręcznik" jego niechaj starają się pozyskać bibljoteki szkolne i nauczyciele, udzielający nauki religji św.

Poznań. X. Dr. Karol Mazurkiewicz.

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

NOWY STATUT I REGULAMIN WYŻSZYCH KURSÓW NAUCZYCIELSKICH. W numerze 9 „Dziennika Urzędowego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego" ukazał się nowy Statut i Regulamin państwowych rocznych Wyższych Kursów Nauczycielskich dla nauczycielstwa szkół powszechnych. Odbitka tych przepisów w cenie 20 groszy jest do nabycia w Książnicy - Atlas, Warszawa, Nowy Świat. Statut wprowadza ważną nowość, umożliwia bowiem osobom, zdającym jako eksterni na Wyższych Kursach Nauczycielskich, składanie egzaminu w 3 częściach. Przewidziane są też dla słuchaczy Kursów nietylko urlopy płatne ale i płatne za zwrotem kosztów zastępstwa.

Od bieżącego roku szkolnego stosowane będą znaczne ulgi przy spłacaniu kosztów zastępstwa, ponieważ będzie ono rozłożone na 3 lata. W tej sprawie wydane będą specjalne przepisy w najbliższym czasie. (K.)

PROGRAM WYCIECZEK, urządzanych przez Sekcję Wycieczkową Ogniska Nauczycielskiego w Krakowie, Rynek Gł. 29 w roku szkolnym 1928/9.

I. 4-dniowa wycieczka na Słowaczyznę w czasie od 1 do 4 listopada.

II. 14-dniowa wycieczka do Szwajcarji podczas feryj Świąt Bożego Narodzenia.

III. 4-dniowa wycieczka do Wiednia w czasie od 30 stycznia do 4 lutego.

IV. 14-dniowa wycieczka nad Czarne morze i po Rumunji w czasie feryj Świąt Wielkanocnych.

V. 2-dniowa wycieczka na Powszechną Wystawę w Poznaniu w czasie Zielonych Świąt.

Oprócz powyższych wycieczek urządzi Sekcja Wycieczkowa kolonje wypoczynkowe nad Bałtykiem w Helu, nad Adrjatykiem na wyspie Raab i w Tarach w Zakopanem (Olcza).

W y c i e c z k a n a S ł o w a c z y z n ę. W dniach od 1 do 4 listopada urządzi Sekcja czterodniową wycieczkę na Słowaczyznę. Uczestnicy zwiedzą sławne Zamki Orawskie, malowniczy przełom kralowiański, Rużomberok, ruiny Likawskiego zamku, Liptowski Święty Mikołaj nad Wagiem, jaskinie Demenowskie w Niżnych Tatrach, Jezioro Szczyrbskie, Rożankę, Wodospad Olbrzymi, Tatrz. Łomnicę i wiele innych miejsc na Słowaczyźnie. Koszty wycieczki (przejazd pociągami, kolejką linową, tramwajami, autami, hotele, opłata paszportów i całkowite utrzymanie) wyniosą około 95 zł. Zgłoszenia wraz z zadatkiem 25

złotych przyjmuje Sekcja wycieczkowa Kraków, Rynek Gł. 29 do dnia 10 października 1928. Wyjazd z Krakowa 31. X.

Wycieczka do Szwajcarji. Podczas feryj Świąt Bożego Narodzenia, organizuje Sekcja Wycieczk. Ogniska Krakowskiego pedag.-krajoznawczą wycieczkę do Szwajcarji. (14-dniowa). Uczestnicy zwiedzą oprócz szkół i urządzeń tychże przepiękne miejscowości jak Zürich, Rapperswil, Luzerne, Berno, Lozannę, Vevey, Interlacken, Lauterbrunnen, Meiringen, Winterthur, i St. Gallen. Ilość miejsc ograniczona. Koszty całej wycieczki wraz z utrzymaniem, kolejami, okrętami, wstępami, hotelami, paszportami i napiwkami dla służby, wyniosą około 625 złotych. Zgłoszenia w formie przesłania zadatku w wysokości 125 złotych przyjmuje Sekcja Wyciecz. Ogniska Naucz. w Krakowie, Rynek Gł. 29 do dnia 20 października 1928.

Bliższe dane dotyczących poszczególnych dalszych wycieczek i kolonij umieści Sekcja w następnych numerach czasopisma. Kom.

POLSKIE PAMIĄTKI W GDAŃSKU. Pan Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zaliczył zarządzeniem z 30 czerwca 1928 N. II 10061/28 niżej wymienione wydawnictwo w poczet dozwolonych i ustalił dla niego kwalifikację następującą:

Polskie Pamiątki w Gdańsku, Serja I (20 pocztówek) Wyd. Polskiej Macierzy Szkolnej w Gdańsku; środek naukowy dozwolony dla uczniów szkół wszelkich typów. — (Za wyjątkiem pocztówki, wyobrażającej orła na Niskiej Bramie, gdyż orzeł ten nie jest orłem polskim, lecz pruskim, prawdopodobnie przerobionym z polskiego). Pocztówki te są do nabycia w cenie po zł 3,— za jedną serję w Biurze Macierzy Szkolnej, Gdańsk, Am Olivaertor 2—4.

STUDJUM WYCHOWANIA FIZYCZNEGO PRZY UNIWERSYTECIE POZNAŃSKIM. W roku akademickim 1928/29 będą czynne następujące kursy:

1. Kurs trzyletni pełny, uprawniający do stopnia „magistra wychowania fizycznego" (nadto zaś, po dwuletniej praktyce, do egzaminu nauczycielskiego dla szkół średnich i seminarjów nauczycielskich).

2. Kurs trzyletni uproszczony dla studentów (ek) Wydziału humanistycznego i mat.-przyr., uprawniający do nauczania ćwiczeń cielesnych w szkołach średnich na mocy okólnika Min. W. R. i O. P. z dnia 3 lutego 1927.

3. Wykłady higjeny szkolnej i zasad wychowania fizycznego dla kolokwjów i egzaminów, wymaganych przy osiągnięciu kwalifikacyj na nauczycieli szkół średnich (tylko w trymestrze jesiennym i zimowym).

WYKŁADY PEDAGOGICZNE PRZEZ RADJO. Komisja, działająca z upoważnienia władz szkolnych, organizuje ze stacji nadawczej warszawskiej, następujące wykłady przez radjo:

W dniu 10 września, o godz. 17,25: dr. Eustachy Nowicki: „Uniwersytety ludowe w Polsce."

W dniu 17 września, o godz. 17,25: prof. dr. Juljan Krzyżanowski: „Powieść polska w szkole".

W dniu 24 września, o godz. 17,25: dr. Józef Jakóbkiewicz: „Wychochowanie charakteru u młodzieży".

Wydawca i Redaktor odpow.: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.